

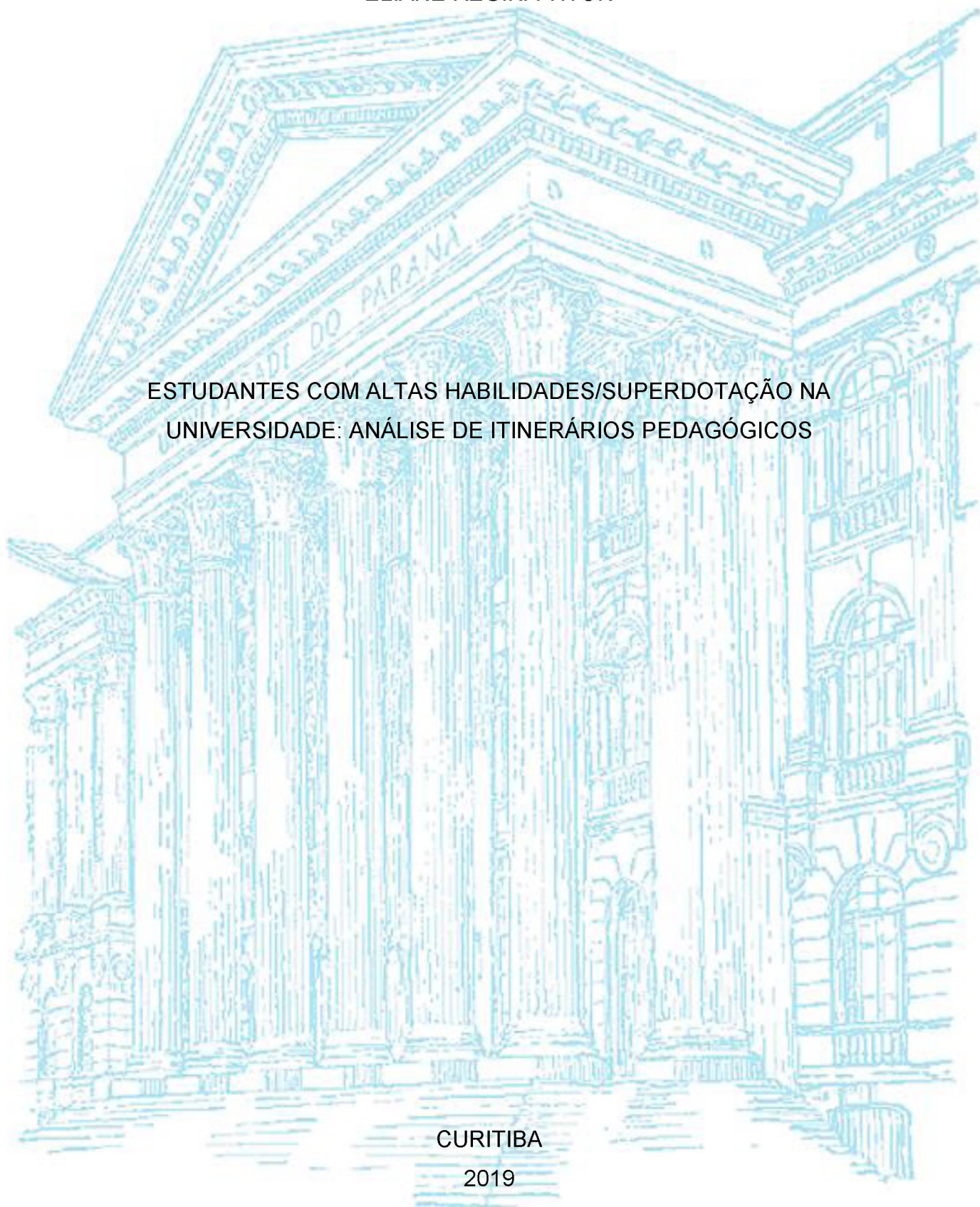
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ELIANE REGINA TITON

ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA
UNIVERSIDADE: ANÁLISE DE ITINERÁRIOS PEDAGÓGICOS

CURITIBA

2019



ELIANE REGINA TITON

ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA
UNIVERSIDADE: ANÁLISE DE ITINERÁRIOS PEDAGÓGICOS

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa: Educação, Diversidade, Diferença e Desigualdade Social do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Laura Ceretta Moreira

CURITIBA

2019

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Titon, Eliane Regina.

Estudantes com altas habilidades/superdotação na universidade :
análise de itinerários pedagógicos / Eliane Regina Titon. – Curitiba,
2019.

210 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Laura Ceretta Moreira

1. Superdotados – Educação. 2. Educação especial. 3. Educação
inclusiva. 4. Estudantes universitários. 4. Ensino superior. 5.
Universidades e faculdades. I. Título. II. Universidade Federal do
Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **ELIANE REGINA TITON**, intitulada: **ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA UNIVERSIDADE: ANÁLISE DE ITINERÁRIOS PEDAGÓGICOS**, sob orientação da Profa. Dra. LAURA CERETTA MOREIRA, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 30 de Setembro de 2019.

LAURA CERETTA MOREIRA
Presidente da Banca Examinadora

ELIZABETH CARVALHO DA VEIGA
Avaliador Externo (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DO PARANÁ)

TATIANA IZABELE JAWORSKI DE SA RIECHI
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ)

Dedico esta dissertação a todos(as) os(as) estudantes com altas habilidades/superdotação (e suas famílias) com os quais trabalhei e muito aprendi. Pela defesa dos direitos de vocês, a minha busca é incessante. Ao meu marido, José Hotz, minha alma gêmea, pelo companheirismo, paciência, apoio e seu amor incondicional, em todos os momentos desta caminhada. Aos meus filhos amados, Guilherme, Leticia e Leonardo por terem me escolhido como mãe e me permitirem evoluir com a graça da maternidade.

Vocês são presentes de Deus!

À Prof.^a Dr.^a Laura Ceretta Moreira, “minha profe querida”, pela oportunidade do desafio e pelo dispendioso e competente trabalho que me permitiu experimentar o que é ser pesquisadora.

AGRADECIMENTOS

Gratidão é algo que parte do íntimo; é um sentimento que aflora no momento, sem deixar de ser lembrança. É impossível não estar relacionado às intenções que deram início a uma jornada, aos percalços e sucessos de sua construção e à satisfação da reta final.
(SABATELLA, 2008, p. 6)

À Deus toda a glória por me permitir concluir mais esta etapa da minha vida, rodeada de pessoas tão especiais a quem reverencio com muito carinho e gratidão.

Ser pesquisadora e almejar o título de mestre em educação parecia um sonho distante para uma menina nascida na década de 60, numa família muito humilde, pai marceneiro e mãe “do lar”, cinco irmãos, estudante de escola pública e que enfrentou todas as dificuldades que os(as) brasileiros(as) em condições sociais, financeiras e culturais menos favorecidas enfrentam. Os desafios e as dificuldades de uma infância pobre serviram como energia para a realização do sonho de ser professora, sonho este alicerçado pelos ensinamentos da família, que desde muito cedo me mostrou que a educação escolar/acadêmica era o bem mais precioso que eu poderia conquistar.

Nesta caminhada de mais de meio século de vida, pessoas especiais estiveram ao meu lado e a elas eu agradeço.

Agradeço ao meu amado **pai Eurides Titon** (*in memoriam*), homem de bem, por me ensinar o quanto a educação é libertadora e por celebrar comigo cada conquista no campo pessoal e profissional. Seus ensinamentos e sua energia me acompanharam durante toda a pesquisa.

Minha amada **mãe Elza da Silva Titon** mulher de fibra, meu porto seguro. Tardamente a vida lhe proporcionou a alegria de estudar. Tornou-se professora como suas filhas. Lecionou e marcou vidas. Sua palavra: superação.

Às minhas **irmãs Everli Terezinha, Elis Cristina e Elaine Maria** e aos **irmãos Elcio Roberto e Elton Rodrigo** pela cumplicidade e incentivo. Nós conseguimos...

Ao **Papi Amantino** e a **Mami Iraci** que me adotaram como filha do coração e com suas orações e carinho me ajudaram a chegar até aqui. Sou grata!

Aos familiares **Andrade, Goulart, Hotz, Sens, e Silva** pelo incentivo e compreensão da minha ausência, nesses dois anos dedicados quase que exclusivamente aos estudos. O amor e carinho de vocês me realimentaram e reenergizaram durante todo o percurso.

Gratidão eterna ao marido **José Hotz** e aos filhos **Guilherme Henrique e Leonardo José** e a filha **Leticia Maria** companheiros e companheira dos dias, noites e madrugadas de estudo, apoios na organização, diagramação, revisão e principalmente colo nos momentos de desespero. Repito: vocês são presentes de Deus! Essa conquista é nossa!

Aos **amigos e amigas** do **ConBraSD**, da **CEDIN**, da **CEFAR**, da **CANE**, do **CMAEE Maria do Carmo Pacheco**, do **PEGAHSUS** e da **SME** que a cada encontro me acalentaram com uma palavra de otimismo e superação. O carinho de vocês me faz muito bem.

Às amigas **Carla Andreza Trisotto**, **Cheila Dionísio de Mello**, **Elaine Smyl**, **Joulilda dos Reis Taucei**, **Liriane Costa de Oliveira Luiz**, **Luciana Szenczuk**, **Soeli Nadalin** e aos amigos **Claudovil Barroso Junior** e **Gilberto Moreira Andrade** pelo companheirismo, torcida, incentivo, orações e orientações. Vocês iluminaram o meu caminho.

Aos competentes estatísticos e amigos **André Felipe Zilio da Silva** e **Saulo Goulart** e a querida e “*expert*” **Jokasta Ferraz**, pessoas que me ajudaram a tabular e interpretar os dados da pesquisa.

À **equipe da Gerência de Equidade** pelo trabalho desenvolvido na minha ausência como gerente e pelo apoio em todos os momentos dessa caminhada. **Clarenz Ishikawa**, **Juliana Escorsin**, **Maria Carolina Chiareli**, **Luciane Bento**, **Ana Celina Corsi**, **Jennifer Araujo** e **Angela Piotto**. Vocês são lindas!

À **Eliane Stroparo**, pessoa especial que a vida me permitiu conhecer. Obrigada pela paciência, escuta e ajuda nos momentos de incertezas. Tem sua marca na minha conquista. Gratidão!

À **Sandra Andrade de Souza** (Sandrinha) que nesses anos de Mestrado, de maneira ininterrupta, me acordou todas as manhãs com uma mensagem bíblica, palavras que renovavam minha fé e me deixavam mais perto de Deus. Você e sua família moram no meu coração!

Ao “quinteto fantástico” **Bartira Santos Trancoso**, **Joselita Laskoski**, **Karin Vanessa Pinto Cherbiski**, **Leila Márcia da Silva** e **Walquiria Rodiani Teixeira**, irmãs que o coração escolheu. Estaremos sempre juntas!

Aos amigos e amigas da **turma do mestrado de 2017/2018** que enriqueceram minha caminhada de estudos com tão significativas e primorosas contribuições. Obrigada pelos momentos de convivência e aprendizagem.

Aos professores **Jamil Cabral Sierra** e **Paulo Vinicius Baptista da Silva** e às professoras **Angela Maria Scalabrin Coutinho**, **Lucimar Rosa Dias**, **Sônia Fátima Schwendler**, **Sueli de Fátima Fernandes** e **Valéria Milena Rohrich Ferreira** pela competência ao ensinar e orientar as atividades do Mestrado.

A todas **as pesquisadoras e pesquisadores brasileiras(os)** da área das altas habilidades/superdotação, as(os) pioneiras(os) e as(os) que agora chegam, tenham a certeza que conhecê-las(os) foi uma honra! Eu não só leio e estudo suas produções, como meus pensamentos dialogam com vocês. Experiência surreal, que me faz muito bem!

À professora **Tania Stoltz** que abriu as portas para a minha trajetória na universidade a partir do meu ingresso como aluna na disciplina isolada Interação Social na Perspectiva de Piaget e Vygotsky, tão sabiamente por ela conduzida.

Às professoras **Andrezza Belota**, **Angela M. R. Virgolim**, **Cristina Maria Carvalho Delou**, **Maria Lucia Sabatella**, **Paula M.Y. Sakaguti**, **Soraia Napoleão Freitas** e **Vera Lúcia P. Pereira** que de maneira mais próxima ou por intermédio de suas produções, contribuíram com a minha formação.

À queridíssima professora **Eunice Maria Lima Soriano de Alencar** cuja sensatez das palavras acalenta meu coração. Sua luz é especial!

Às professoras **Elizabeth Carvalho da Veiga** e **Tatiane Izabele Jaworski Sá Riechi**, minhas mestras, pela louvável participação e excelência de contribuição nas bancas de qualificação e defesa.

Agradecimento especial às professoras e amigas **Denise Maria de Matos Pereira Lima** que me apresentou a área de altas habilidades/superdotação e com seus ensinamentos me fez apaixonar por tão nobre causa; **Iáskara F. Abrão** que me possibilitou participar da equipe da Educação Especial da Secretaria Municipal da Educação e coordenar a área de altas habilidades/superdotação em Curitiba (2006/2014), período em que muito fizemos pelas crianças superdotadas do nosso município e à **Susana Graciela Pérez**, que me deu a oportunidade de aprender com a sua experiência e transitar nacionalmente defendendo os direitos das pessoas com altas habilidades/superdotação. Vocês iluminaram meu caminho e são marcas positivas na minha trajetória profissional.

Também especial e imensurável é o agradecimento à minha orientadora professora **Laura Ceretta Moreira** que me acolheu como orientanda, entendeu minhas limitações e fragilidades, reconheceu minhas potencialidades e me ensinou a

ser pesquisadora. Tarefa nada fácil, mas ela com sua competência, paciência, profissionalismo e seu jeito especial de ensinar me tornou uma pessoa melhor, mais comprometida, mais corajosa e mais estudiosa. Que o trabalho que juntas construímos reverbere e contribua para alavancar novas reflexões e novas práticas na área das altas habilidades/superdotação. Gratidão eterna!

“Não há nada mais poderoso do que uma ideia cujo tempo chegou.”

Vitor Hugo

(1802-1885)

RESUMO

Este estudo investiga como as necessidades educacionais dos(as) estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD) são identificadas e atendidas durante a trajetória educacional, da educação básica ao ensino superior. A Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reafirma a transversalidade da educação especial em todos os níveis e etapas de ensino e a condição desses(as) estudantes como público alvo da educação especial, sendo que orienta a oferta de ambientes inclusivos e de serviço de atendimento educacional especializado, direito legalmente garantido e pouco efetivado. Nesse contexto destaca-se a pesquisa que tem como objetivo conhecer a trajetória educacional de estudantes universitários com AH/SD, sobretudo para avaliar como seus direitos e suas especificidades pedagógicas se constituíram, da educação básica ao ensino superior. Participaram da pesquisa 15 estudantes da Universidade Federal do Paraná, com faixa etária entre 18 e 23 anos, matriculados nos cursos de Arquitetura, Biomedicina, Ciência da Computação, Engenharias, Letras, Matemática, Medicina e Sistemas de Informação. Adotou-se como delineamento metodológico a Análise de Conteúdo, tendo como elemento estruturante categorias e subcategorias organizadas a partir das informações do Inventário Pedagógico para Altas Habilidades/Superdotação (IPAHSD), instrumento criado para esta pesquisa. Dentre os dados encontrados evidenciou-se um índice maior de estudantes do gênero masculino e a ausência de estudantes negros e indígenas entre os(as) participantes. Constatou-se que o IPAHSD detectou a presença de indicativos de AH/SD e a manifestação do potencial dos/das estudantes desde os anos iniciais da escolarização, porém a identificação acontecendo somente na vida adulta (universidade); verificou-se a forte presença da família, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental. A autopercepção sobre a facilidade de aprendizagem e a multiplicidade de interesses como característica comum dos(as) participantes, assim como, sua busca por aprofundamento e enriquecimento curricular, seu subaproveitamento de potencial pelos(as) professores(as) e pela universidade, foi constatado; a sala de aula, a biblioteca, o restaurante universitário e os laboratórios como espaços de maior relevância na universidade, o clamor por aulas práticas, metodologias ativas e maior espaço de participação e de interação, também foi evidenciado. Os resultados demonstraram ainda que, em todas as etapas de ensino, a presença de estudantes com indicadores ou identificados com altas habilidades/superdotação por si só não resguarda seus direitos, por isso o uso de instrumentos de identificação que permitam demonstrar a trajetória escolar/acadêmica de estudantes universitários contribui para tirá-los da invisibilidade e tensionar a efetivação de políticas e práticas que concretizem o atendimento às suas necessidades e, conseqüentemente, assegurem a legitimidade de sua condição de estudante público-alvo da educação especial.

Palavras-chave: Altas Habilidades/Superdotação. Ensino Superior. Inventário Pedagógico. Identificação.

ABSTRACT

The research studies how the educational needs of high ability/gifted (HA/GT) students are identified and served during their educational journey, from elementary school through the university. The Brazilian Special Education Policy under the perspective of Inclusive Education (2008) assesses special education is transversal to all learning levels and stages and that these students are the target of Special Education, guiding to the offer of inclusive environments and specialized educational services, a right legally assured and poorly implemented. Within this context, the research aims at recognizing the educational journey of HA/GT university students, especially to evaluate how these rights and pedagogic specificities were constituted from elementary school through the university. Participants were fifteen students from the Federal University of Paraná within 18 and 23 years old attending the courses of Architecture, Biomedicine, Computing Science, Engineering, Language and Literature, Mathematics, Medicine and Information Systems. Content Analysis was adopted, categories and subcategories being structured based on the Information of the Pedagogic Inventory for High Abilities/Giftedness (IPAHSD), instrument specially developed for this study. Findings have evidenced larger number of males and the absence of Afro-American and Indians among the participants. The IPAHSD has detected the presence of HA/GT indicators and potential performance since the first school years, but identification has been concluded only during the adult life (university); family was a strong presence, especially during the first years of elementary school. Self-perception of easy learning and multiple interests was a common characteristic to the participants, as well as their search for curricular deepening and enrichment, the under improvement of their potentials by professors and the university itself. The classroom, the library, the school restaurant and the labs were their most relevant spaces: they claim for practical classes, active methodologies and larger participation and interaction. Result have also demonstrated that – in all the education stages – the presence of students with HA/GT indicators or already identified does not assure their rights, thus, identification instruments allowing to demonstrate the school journey of university students contribute to take them out of the invisibility and boost the implementation of policies and practices to really serve their need and, consequently, assure the legitimacy of their condition of Special Education target.

Keywords: High Abilities/Giftedness. University education. Pedagogical Inventory. Identification.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – TEORIA DOS TRÊS ANÉIS.....	78
FIGURA 2 – REPRESENTAÇÃO DA TEORIA DE RENZULLI EM QUATRO PARTES.....	79
FIGURA 3 – A UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ.....	89
FIGURA 4 – PRESENÇA FEMININA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO DA UFPR.....	112

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – MATRÍCULAS DOS(AS) ESTUDANTES PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR-CENSO 2017....	29
QUADRO 2 – MATRÍCULAS DOS(AS) ESTUDANTES PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DO PARANÁ-CENSO 2017.....	30
QUADRO 3 – SEMINÁRIOS DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO PROMOVIDOS PELO NAPNE/UFPR E INSTITUIÇÕES PARCEIRAS.....	46
QUADRO 4 – PERFIL DAS CRIANÇAS SUPERDOTADAS, SEGUNDO WINNER	68
QUADRO 5 – CARACTERÍSTICAS DA SUPERDOTAÇÃO ESCOLAR E DA SUPERDOTAÇÃO CRIATIVO-PRODUTIVA, SEGUNDO JOSEPH RENZULLI.....	76
QUADRO 6 – CATEGORIAS DO INVENTÁRIO PEDAGÓGICO - IPAHS	87
QUADRO 7 – CURSOS UNIVERSITÁRIOS, HABILIDADES, COMPETÊNCIAS E SUAS RELAÇÕES COM A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS.....	91
QUADRO 8 – CATEGORIA II DO INVENTÁRIO PEDAGÓGICO: INFORMAÇÕES ESCOLARES/ACADÊMICAS E A DINÂMICA DE ACOMPANHAMENTO FAMILIAR	96
QUADRO 9 – CATEGORIA III DO INVENTÁRIO PEDAGÓGICO PARA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: NECESSIDADES ESPECÍFICAS DOS(AS) ESTUDANTES.....	98
QUADRO 10 – CATEGORIA IV DO INVENTÁRIO PEDAGÓGICO PARA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: DA APROVAÇÃO NO VESTIBULAR À FREQUÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	99
QUADRO 11 – CATEGORIA V DO INVENTÁRIO PEDAGÓGICO PARA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: PRODUÇÕES E INTERESSES DOS(AS) ESTUDANTES	100
QUADRO 12 – CATEGORIA VI DO INVENTÁRIO PEDAGÓGICO PARA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: PERCEPÇÕES DO(A) ESTUDANTE SOBRE A INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR..	102

QUADRO 13 – CATEGORIA VII DO INVENTÁRIO PEDAGÓGICO PARA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: A VOZ DOS(AS) ESTUDANTES SOBRE A MANIFESTAÇÃO DO POTENCIAL DE APRENDIZAGEM	103
QUADRO 14 – ETAPAS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	105
QUADRO 15 – CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS ORGANIZADAS A PARTIR DO INVENTARIO PEDAGÓGICO PARA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	108
QUADRO 16 – PERFIL DOS(AS) UNIVERSITÁRIOS(AS) PARTICIPANTES DA PESQUISA COM RELAÇÃO A IDADE E CURSO.....	111
QUADRO 17 – REPRESENTATIVIDADE DO GÊNERO MASCULINO E FEMININO EM PESQUISAS SOBRE AH/SD DE 2008 A 2016.....	115
QUADRO 18 – QUESTÕES NORTEADORAS DA INVESTIGAÇÃO SOBRE A AUTOPERCEPÇÃO DO POTENCIAL	125
QUADRO 19 – A HETEROPRCEPÇÃO DO POTENCIAL A PARTIR DAS QUESTÕES DO INVENTÁRIO PEDAGÓGICO	137
QUADRO 20 – QUESTÕES NORTEADORAS DA INVESTIGAÇÃO SOBRE OS INTERESSES DOS(AS) PARTICIPANTES, AO LONGO DA TRAJETÓRIA DE APRENDIZAGEM	146
QUADRO 21 – NÍVEL DE CONHECIMENTO DE OUTRA LÍNGUA A PARTIR DA DECLARAÇÃO DOS(AS) PARTICIPANTES.....	149
QUADRO 22 – TRAJETÓRIA DE APRENDIZAGEM DOS(AS) ESTUDANTES.....	154
QUADRO 23 – PERCURSO DOS(AS) ESTUDANTES: DO VESTIBULAR AO INGRESSO NA UNIVERSIDADE	159
QUADRO 24 – PRÁTICAS E PRODUÇÕES DOS(AS) ESTUDANTES NO PERCURSO DE APRENDIZAGEM	162
QUADRO 25 – VIVÊNCIAS, ESPAÇOS E NECESSIDADES PERCEBIDAS NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE	174
QUADRO 26 – PERCEPÇÕES DOS(AS) ESTUDANTES SOBRE A UNIVERSIDADE	175
QUADRO 27 – DIFICULDADES ENCONTRADAS PELOS(AS) ESTUDANTES NO COTIDIANO DA UNIVERSIDADE.....	177

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS(AS) PARTICIPANTES DA PESQUISA COM RELAÇÃO AO GÊNERO MASCULINO E FEMININO	113
GRÁFICO 2 – ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS(AS) PARTICIPANTES DA PESQUISA COM RELAÇÃO A COR/RAÇA.....	117
GRÁFICO 3 – PARTICIPANTES DA PESQUISA COM INDICATIVOS OU IDENTIFICADOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	119
GRÁFICO 4 – POSIÇÃO DOS(AS) PARTICIPANTES NO SISTEMA FAMILIAR.	121
GRÁFICO 5 – ORGANIZAÇÃO DA ESTRUTURA FAMILIAR DOS(AS) PARTICIPANTES DA PESQUISA	122
GRÁFICO 6 – AUTOPERCEPÇÃO DO POTENCIAL DE APRENDIZAGEM A PARTIR DO INVENTÁRIO PEDAGÓGICO	126
GRÁFICO 7 – HETEROPERCEPÇÃO: OS(AS) PARTICIPANTES DA PESQUISA SOBRE O “OLHAR DO OUTRO”	138
GRÁFICO 8 – PARTICIPAÇÃO DOS(AS) ESTUDANTES EM ATIVIDADES EXTRACURRICULARES.....	146
GRÁFICO 9 – ATIVIDADES EXTRACURRICULARES FREQUENTADAS PELOS(AS) PARTICIPANTES DA PESQUISA	147
GRÁFICO 10 – INTERESSE DOS(AS) PARTICIPANTES PELO APROFUNDAMENTO NOS ESTUDOS.....	150
GRÁFICO 11 – PARTICIPAÇÃO DOS(AS) ESTUDANTES EM ATENDIMENTOS ESPECIALIZADOS.....	152
GRÁFICO 12 – ESCOLARIZAÇÃO DOS(AS) PARTICIPANTES EM INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE ENSINO	155
GRÁFICO 13 – DESEMPENHO DOS(AS) ESTUDANTES: APROVAÇÃO X REPROVAÇÃO.....	155
GRÁFICO 14 – ESTUDANTES QUE PASSARAM PELO PROCESSO DE ACELERAÇÃO	157
GRÁFICO 15 – PERCURSO DOS(AS) PARTICIPANTES: DO VESTIBULAR AO INGRESSO NA UNIVERSIDADE	160

GRÁFICO 16 – PARTICIPAÇÃO DOS(AS) ESTUDANTES EM ATIVIDADES SOCIAIS E DE APROFUNDAMENTO TEÓRICO-CIENTÍFICO ...	162
GRÁFICO 17 – PRODUÇÕES LINGÜÍSTICAS E LITERÁRIAS DOS(AS) ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS A PARTIR DO INVENTÁRIO PEDAGÓGICO	164
GRÁFICO 18 – MANIFESTAÇÃO DO POTENCIAL CRIATIVO DOS(AS) ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS(AS) PARA A CRIAÇÃO DE PRODUTOS INOVADORES.....	165
GRÁFICO 19 – PERCEPÇÃO DOS(AS) ESTUDANTES SOBRE OS CONTEÚDOS E MÉTODOS DE ENSINO NAS AULAS DA UNIVERSIDADE	166
GRÁFICO 20 – CATEGORIZAÇÃO DA PERGUNTA“COMO A TUA PARTICIPAÇÃO E DESEMPENHO DURANTE AS AULAS CONTRIBUEM PARA SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL?	172
GRÁFICO 21 – ESPAÇOS DA IES DE MAIOR RELEVÂNCIA PARA OS(AS) ESTUDANTES, SEGUNDO DADOS DO INVENTÁRIO PEDAGÓGICO	176

LISTA DE SIGLAS

AEE	-	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	-	Altas Habilidades/Superdotação
CANE	-	Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais
CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
CEPIGRAD	-	Coordenação de Estudos e Pesquisas Inovadoras na Graduação
CMAE	-	Centro Municipal de Atendimento Especializado
CMAEE	-	Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado
ConBraSD	-	Conselho Brasileiro para Superdotação
CPA	-	Centro de Psicologia Aplicada
DIAEE	-	Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado
DEED	-	Departamento de Estatísticas Educacionais
EJA	-	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	-	Instituição de Ensino Superior
IFES	-	Instituições Federais de Ensino Superior
INCLUIR	-	Programa de Acessibilidade à Educação Superior
INEP	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPAHS	-	Inventário Pedagógico para Altas Habilidades/Superdotação
LDBEN	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	-	Ministério da Educação
NAAHS	-	Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
NAPNE	-	Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais
NEE	-	Necessidades Educacionais Especiais
NEPAHS	-	Núcleo de Estudos e Práticas em Altas Habilidades/Superdotação
ODS	-	Objetivos do Desenvolvimento Sustentável
PA	-	Políticas Afirmativas
PAH	-	Pessoa com Altas Habilidades/Superdotação
PcD	-	Pessoa com Deficiência
PEGAHSUS	-	Programa de Evidências Globais de Altas Habilidades/Superdotação nas Universidades

PNEEPEI	- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGE	- Programa de Pós-Graduação em Educação
PR	- Paraná
PROGRAD	- Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional
PROUNI	- Programa Universidade para todos
PUCPR	- Pontifícia Universidade Católica do Paraná
QI	- Quociente de Inteligência
RU	- Restaurante Universitário
RME	- Rede Municipal de Ensino
SECADI	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEED-PR	- Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SEESP	- Secretaria de Educação Especial
SIPAD	- Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade
TALE	- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TGD	- Transtornos Globais do Desenvolvimento
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	22
1.1	APRESENTAÇÃO	23
1.2	JUSTIFICATIVA.....	24
1.3	OBJETIVOS.....	30
1.3.1	Objetivo geral	31
1.3.2	Objetivos específicos.....	31
2	A UNIVERSIDADE NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: EM FOCO, ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO.....	32
2.1	O PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA	32
2.2	O PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL FRENTE À DIFERENÇA E À DIVERSIDADE NA UNIVERSIDADE.....	37
2.3	ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA UNIVERSIDADE: SAINDO DA INVISIBILIDADE.....	40
2.4	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ: AÇÕES DE VISIBILIDADE E DEFESA DO DIREITO DE ATENDIMENTO AO(A) ESTUDANTE COM AH/SD	45
3	ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO.....	50
3.1	ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	50
3.2	ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E SUAS CARACTERÍSTICAS	67
3.3	CONCEPÇÕES DE INTELIGÊNCIA E DE SUPERDOTAÇÃO	71
3.4	IDENTIFICAÇÃO E AVALIAÇÃO DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	80
4	A TRAJETÓRIA DA PESQUISA.....	86
4.1	A ABORDAGEM DA PESQUISA.....	86
4.2	O LÓCUS E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	89
4.3	AS ESTRATÉGIAS DA COLETA DOS DADOS	95
4.4	A ANÁLISE DE CONTEÚDO COMO TÉCNICA DE INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA ENTREVISTA.....	103

5	ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: ITINERÁRIOS PEDAGÓGICOS.....	107
5.1	CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DO INVENTÁRIO PEDAGÓGICO.....	108
5.2	PERFIL DOS(AS) PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	111
5.2.1	Caracterização dos(as) participantes	111
5.3	CONTEXTO FAMILIAR	120
5.4	INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	124
5.4.1	Autopercepção	125
5.4.2	Heteropercepção	137
5.4.3	Interesses.....	145
5.5	NECESSIDADES ESPECÍFICAS.....	151
5.6	CONTEXTO EDUCACIONAL	154
5.6.1	Trajetória Educacional.....	154
5.6.2	Acesso à universidade	159
5.6.3	Personalizando aprendizagens	161
5.7	O OLHAR DOS(AS) ESTUDANTES SOBRE A UNIVERSIDADE	165
5.7.1	Conteúdos e Métodos de Ensino	165
5.7.2	Interfaces entre o aprender e o manifestar.....	169
5.7.3	Percepções sobre a IES: vivências, espaços e necessidades	174
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	180
	REFERÊNCIAS.....	185
	APÊNDICE 1 – INVENTÁRIO PEDAGÓGICO PARA ALTAS HABILIDADES /SUPERDOTAÇÃO	201
	APÊNDICE 2 – SOBRE A APLICAÇÃO DO IPAHS.....	206
	ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PAIS E/OU RESPONSÁVEL LEGAL	207
	ANEXO 2 – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	209

1 INTRODUÇÃO

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.
(FREIRE, 1996, p. 90)

A partir da década de 1990, de maneira mais contundente, os movimentos da sociedade civil organizada em defesa do direito à educação para todos evidenciaram a importância da (re)formulação de políticas públicas brasileiras para que primassem pela inclusão social e educacional. Particularmente, a Declaração de Salamanca (1994), a Declaração de Guatemala (1999) e, mais recentemente, a Declaração de Incheon (2015) tem influenciado o debate sobre políticas educacionais, destinadas ao público-alvo da educação especial¹. Aponta-se que a concepção inclusiva vem sendo entendida como princípio de defesa e garantia do direito de todo(a) cidadão(ã), independentemente da sua condição física, intelectual, emocional, sensorial, de gênero ou raça/cor.

A condição do Brasil como signatário dessas convenções exigiu do Ministério da Educação (MEC) a revisão dos aportes legais, a fim de orientar os sistemas de ensino para a política de atendimento, de organização física e estrutural dos espaços e dos encaminhamentos pedagógicos, assegurando ambientes educacionais mais inclusivos. Essas orientações estão apresentadas, entre outros documentos, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96, e mais recentemente, na Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008), cujo conteúdo explicita as orientações da educação especial e a define como: “[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, p. 21).

Portanto, a transversalidade da educação especial deve ser garantida desde a educação infantil até o ensino superior e, por assim se constituir respalda o presente estudo que traz como foco os itinerários pedagógicos de estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD), temática que na realidade brasileira apresenta

¹ A Política da Educação Especial da Perspectiva da Educação Inclusiva define como público-alvo da educação especial estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Neste trabalho adota-se essa definição ao se referir ao público-alvo da educação especial.

escassez de pesquisas, políticas e programas, sobretudo, quando comparada com a atenção e políticas voltadas às pessoas com deficiências (PcD) ou com transtornos globais do desenvolvimento (TGD).

1.1 APRESENTAÇÃO

A presente pesquisa traz como elemento estruturante da metodologia de trabalho o IPAHS (APÊNDICE 1). A finalidade da elaboração do IPAHS e do seu uso foi subsidiar o estudo realizado com os(as) estudantes com indicativos ou identificados com AH/SD, apontados no processo avaliativo do Programa de Evidências Globais de Altas Habilidades/Superdotação nas Universidades (PEGAHSUS) do Núcleo de Estudos e Práticas em Altas Habilidades/Superdotação (NEPAHS) vinculado Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade (SIPAD) da UFPR.

Diante da proposta da pesquisa, estrutura-se os elementos da dissertação em cinco seções. A primeira seção constitui-se dessa introdução, onde se contextualiza a temática das altas habilidades/superdotação e apresenta-se a questão norteadora, os objetivos, os procedimentos metodológicos e a relevância do estudo.

A segunda seção versa sobre a universidade na perspectiva inclusiva trazendo como foco os(as) estudantes com altas habilidades/superdotação. Apresenta o processo de democratização da universidade brasileira, o público-alvo da educação especial frente a diferença e diversidade na universidade e a invisibilidade dos(as) estudantes com altas habilidades/superdotação.

Os aspectos históricos, as políticas educacionais, as características dos(as) estudantes com AH/SD, as concepções de inteligência e as questões envolvidas no processo de avaliação são as temáticas abordadas na terceira seção.

A quarta seção constitui-se pelo detalhamento da trajetória metodológica da pesquisa, indicando a abordagem da pesquisa, o locus, os sujeitos e as estratégias utilizadas na coleta de dados. Apresenta-se o Inventário Pedagógico para Altas Habilidades/Superdotação, instrumento criado para esta pesquisa e discorre-se sobre a análise de conteúdo como técnica de interpretação dos dados.

A metodologia para análise do conteúdo das entrevistas foi fundamentada na Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2016), respeitando as três fases do método: a pré-análise; a exploração do material e tratamento dos resultados; a inferência e a

interpretação. O que se propôs foi a utilização de uma abordagem crítica dos dados coletados a partir da “entrevista com pessoas que tiveram experiência prática com o problema pesquisado” (GIL, 2002, p. 41), ou seja, com pessoas com indicativos ou identificadas com altas habilidades/superdotação.

A quinta seção apresenta as categorias e subcategorias da análise dos itinerários pedagógicos e os achados construídos ao longo da pesquisa. Por fim, a dissertação trará as considerações finais, as referências, os apêndices e os anexos pertinentes à pesquisa.

1.2 JUSTIFICATIVA

O interesse em transitar como pesquisadora na área das altas habilidades/superdotação vem da vivência de 30 anos como professora e pedagoga na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. No exercício dessas funções, foi possível observar e conviver com inúmeros desafios, dentre eles, os poucos investimentos pedagógicos e de políticas públicas para identificação e atendimento dos(as) estudantes com altas habilidades/superdotação, considerando uma rede municipal de ensino constituída por 185 escolas de Educação Básica e 221 Centros Municipais de Educação Infantil, totalizando o atendimento à aproximadamente 140.000 crianças/estudantes (CURITIBA, 2019).

A minha atuação como pedagoga de atendimento e avaliadora no Centro Municipal de Atendimento Especializado (CMAE)² e ainda como integrante da equipe técnica da Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais (CANE)³, na Secretaria Municipal da Educação de Curitiba-PR, possibilitou constatar a importância da continuidade das políticas públicas para a garantia dos direitos educacionais dos(as) estudantes público da educação especial e principalmente dos(as) que apresentam altas habilidades/superdotação. Ao trabalhar com a

² Equipamentos da Rede Municipal de Ensino de Curitiba que em 2017 passaram a ser chamados de Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado (CMAEE).

³ Em 2017, na ocasião de mudança de gestão (eleições municipais), a Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais (CANE) foi extinta. No mesmo ano, criou-se o Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado (DIAEE) que “tem como finalidade coordenar processos referentes à orientação e ao atendimento de educandos da Rede Municipal de Ensino que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, transtorno de conduta e necessidades educacionais específicas, com base nos fundamentos da educação inclusiva e dos eixos norteadores das diretrizes da Secretaria Municipal da Educação[...]” (CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação, 2017).

educação especial, percebi o quanto a educação na perspectiva inclusiva precisa ser constituída como política de Estado e não de governo, aspecto esse que faz parte das pautas de discussão e defesa do Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD)⁴, espaço de suma importância na luta pelos direitos das pessoas com altas habilidades/superdotação, no qual atuo como membro e fiz parte da diretoria nos últimos anos.

As contribuições teórico-científicas e as reflexões de estudo advindas da linha de pesquisa Educação: Diversidade, Diferença e Desigualdade Social, base desta pesquisa, possibilitaram a “anúnciação” das necessidades e dos direitos dos(as) estudantes com AH/SD. As informações sobre a oferta de serviços em âmbito nacional, bem como a apropriação de conhecimentos sobre as questões políticas e legais que norteiam os interesses (ou desinteresses) de investimentos na área, foram fundamentais para a imersão neste estudo e para o entendimento de como as diferenças ainda se constituem obstáculos para a garantia de direitos.

Desse modo, é necessário anunciar a existência de inúmeros aspectos a serem investigados sobre os(as) estudantes que apresentam AH/SD, todavia, compreender os aspectos educacionais da sua trajetória, da educação básica à superior, parece ser uma contribuição que além de dar voz à esses sujeitos, indicará elementos de análise sobre sua inserção numa educação que se propaga como inclusiva.

Compreende-se a educação como um direito subjetivo e alienável, e por assim se constituir deve atender as necessidades educacionais de todos(as) estudantes. Em se tratando dos(as) estudantes com AH/SD, a legislação educacional já há algum tempo aponta a necessidade de identificação e atendimento, porém há fortes indicadores apresentados em pesquisas e relatórios, que as políticas públicas na área da educação especial pouco consolidaram os serviços orientados à esse alunado.

Considerando 2008, como o ano da implantação da Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, pode-se afirmar que muitos dos(as) estudantes com AH/SD que frequentavam a educação básica no ano da implantação

⁴ O ConBraSD é uma organização não governamental sem fins lucrativos, integrada por pessoas físicas e jurídicas de todos os estados brasileiros interessadas em contribuir com a defesa dos direitos das pessoas com Altas Habilidades/Superdotação (ConBraSD, 2019). Disponível em: < <http://www.conbrasd.org/institucional.php>>. Acesso em: 15 nov. 2019.

da referida política chegaram após uma década na universidade. É fato que o período de dez anos pode registrar mudanças no contexto educacional, porém há de se considerar que ainda hoje falar em superdotação causa “estranhamento”. Portanto, garantir a identificação, o acompanhamento durante seu percurso de aprendizagem e a oferta de atendimento especializado ao longo da sua trajetória escolar/acadêmica ainda são desafios a serem superados.

Para compreender a temática desta pesquisa, ou seja, **Estudantes com altas habilidades/superdotação na universidade: análise de itinerários pedagógicos** propôs-se, de um lado, refletir sobre o contexto educacional brasileiro, apontando desde os aportes legais até as políticas, concepções e serviços educacionais instituídos para esse público e, de outro, construir um instrumento para conhecer e analisar não só trajetória educacional dos(as) estudantes com AH/SD, mas também a sua própria identidade.

Posto isso, para que o direito à educação desses(as) estudantes seja garantido, é preciso não somente que se cumpra a legislação proclamada, mas que também se avance na concepção de um sistema de ensino inclusivo, pois somente este garantirá o respeito as singularidades e as diferenças evidenciadas ao longo da trajetória educacional.

Os princípios que orientam a educação inclusiva ajudam a questionar e a superar uma visão artificial de heterogeneidade entre os alunos, indicando que a escola para todos é uma escola de seres múltiplos e únicos. A educação inclusiva, desse modo, induz os sistemas educativos a repensarem sua noção de indivíduo, de diversidade, de direitos fundamentais, bem como seus princípios de participação, convivência social e democrática. Com isso, ganham todos: a escola, seus profissionais, os alunos e suas famílias. Uma microrrevolução cultural se processa no interior das escolas inclusivas, com potencial para contribuir com avanços para toda a sociedade. (MAUCH; SANTANA, 2016, p. 13).

Desse modo, a educação inclusiva exige uma revisão dos preceitos educacionais e sociais rumo a consolidação do objetivo 4 dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável - ODS⁵ que preconiza a educação de qualidade, inclusiva e equitativa para todos. Ao assumir os compromissos postulados no documento “Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento

⁵ Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - ODS fazem parte de um Protocolo Internacional da Assembleia Geral das Organizações das Nações Unidas - ONU, onde o Brasil assumiu o compromisso de implementar a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Fonte: Secretaria do Governo da Presidência. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/ods>>. Acesso em: 15 nov. 2019.

Sustentável”⁶ nações do mundo inteiro, entre elas o Brasil se comprometem a investir recursos e consequentemente aumentar os índices referentes ao acesso e sucesso no desenvolvimento e na aprendizagem de crianças, jovens e adultos, “sem deixar ninguém para trás”.

Considerando as perspectivas inclusivas e os estudos sobre o ensino superior (BOBBIO, 2004; ZABALZA, 2004; FÁVERO, 2006; GIROUX, 2010) para explicitar o cenário da universidade e seu processo de democratização é que se propôs refletir sobre a educação inclusiva como direito inalienável. Como base teórica sobre altas habilidades/superdotação, adotou-se outros referenciais (DELOU, 2007; GARDNER, 1985; GUENTHER, 2006; LIMA, 2011; MOREIRA, 2010, 2014; PÉREZ, 2004; 2010, 2016; RENZULLI, 1986, 1997, 2004, 2016; SABATELLA, 2007, 2008; STERNBERG, 2003, 2005; VIRGOLIM, 2007, 2014, 2016) de pesquisadores(as) que há muito tempo empreendem esforços e contribuem para o entendimento das especificidades e necessidades das pessoas com altas habilidades/superdotação,

Os movimentos inclusivos (há décadas preconizados) iniciados na educação básica, foram gradativamente se fortalecendo, e hoje tem seus resultados refletidos na chegada dos(as) estudantes público-alvo da educação especial no ensino superior. Esse cenário exige das instituições de ensino superior (IES) revisão, readequação e efetivação de políticas e práticas para o atendimento desse alunado. Alencar (2012), Mazzotta (2011) Pérez (2006), Rodrigues (2015) e Virgolim (2007) sinalizam a necessidade das instituições educacionais se tornarem, cada vez mais, espaços inclusivos onde as ações desenvolvidas permitam, respeitem e valorizem a participação de todos(as).

Os desafios que permeiam o contexto da educação especial somados ao interesse em pesquisar sobre aspectos que envolvem a inclusão dos(as) estudantes com AH/SD, mobilizaram a busca por estudos e produções acadêmicas a respeito desta temática. Com a finalidade de conhecer como se deu a evolução das pesquisas em âmbito nacional, realizou-se um levantamento das produções disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de 30 anos (1987 a 2017).

A escolha deste período se deu pela influência “[...] dos modelos globalizados, instaurados no final dos anos 1970, com forte expressão na década de 90, chegando

⁶ Disponível em: <<http://www.agenda2030.org.br/sobre/>>. Acesso em: 15 nov. 2019.

a uma ordem de acontecimentos, a partir de 2000 até a atualidade.” (OSÓRIO, 2015, p. 49). Esse movimento fomentou também as pesquisas e projetos de iniciação científica, refletindo no aumento de produções acadêmicas.

Dessa revisão sistemática, que utilizou como descritores as palavras **altas habilidades e superdotação**, obteve-se como resultado 33 teses e 170 dissertações. Desse total, ao delimitar-se a busca com o foco nos programas e práticas de atendimento obteve-se 35 trabalhos, sendo dois abordando o atendimento educacional especializado (AEE) no ensino superior.

A Universidade Federal do Paraná (UFPR), lócus desta pesquisa, tem direcionado esforços para a implementação de ações de caráter inclusivo, com o intuito que reverberem como incentivo à pesquisa e à formação docente (MOREIRA, 2003; 2011; 2014). Nesse sentido, buscou-se junto ao banco de trabalhos de conclusão do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPR⁷ as produções realizadas, nos últimos sete anos, ou seja, no período de 2012 a 2018. Na busca encontrou-se disponível 541 trabalhos (teses e dissertações), entre eles 9 pesquisas voltadas a área das AH/SD. Anterior a esse período, entre os anos de 2010 e 2011, estão disponíveis quatro dissertações sobre AH/SD.

Em se tratando das AH/SD no ensino superior, as pesquisas de Lima (2011) e Martelli (2017) se manifestavam sobre a temática, porém sem a intencionalidade de ter a trajetória educacional do(a) jovem/adulto universitário(a) com AH/SD como objeto de estudo. Diante desse cenário, pode-se, portanto, reafirmar que são restritas as pesquisas na área de AH/SD. O número de trabalhos é menos significativo ainda quando se trata da abordagem no ensino superior, principalmente nas temáticas que tem como foco a participação do(a) estudante universitário.

Considerando essa escassez de produções, Moreira et al. (2016, p. 66), no artigo intitulado Estudos e Práticas em Altas Habilidades/Superdotação na Universidade, afirma que “[...] a educação superior brasileira não tem enfatizado o(a) estudante com altas habilidades/superdotação, e, mesmo no exterior, o número de pesquisas parece não ser satisfatório”. Isso reitera a importância da pesquisa proposta nesta dissertação.

⁷ UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Programa de Pós-Graduação em Educação. **Trabalhos de conclusão**. Disponível em: <<http://www.prppg.ufpr.br/site/ppge/trabalhos-de-conclusao/>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

Não obstante a escassez das pesquisas, há de se considerar as dificuldades na identificação desses(as) estudantes. Os dados do Censo Escolar 2017 apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) indicam que da educação básica ao ensino médio, foram cadastradas 846.874 matrículas de estudantes público-alvo da educação especial, sendo 19.451 matrículas por AH/SD. Já o Censo do Ensino Superior (QUADRO 1) informa o registro correspondente a matrícula de 38.272 estudantes público da educação especial. Do total de matrículas informado, 1.067 cadastros são de estudantes com AH/SD.

QUADRO 1 – MATRÍCULAS DOS(AS) ESTUDANTES PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR – CENSO 2017

Censo da Educação Superior 2017															
1.9 - Matrículas de Alunos Portadores de Necessidades Especiais nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, por Tipo de Necessidade Especial, segundo a Unidade da															
Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Tipo de Necessidade Especial														
	Nº de Alunos	Total de Deficiências *	Cegueira	Baixa Visão	Surdez	Deficiência Auditiva	Deficiência Física	Surdocegueira	Deficiência Múltipla	Deficiência Intelectual	Autismo Infantil	Síndrome de Asperger	Síndrome de Rett	Transtorno Desintegrativo da Infância	Superdotação
Brasil	38.272	39.855	2.203	10.619	2.138	5.404	14.449	139	690	2.043	378	376	123	226	1.067
Pública	14.253	14.658	771	4.832	692	1.884	4.842	45	198	562	142	141	40	117	392
Federal	10.667	10.921	449	3.419	555	1.518	3.729	37	136	434	125	103	28	80	308
Estadual	3.385	3.492	315	1.366	118	337	1.022	8	56	99	13	37	12	37	82
Municipal	241	245	7	57	19	29	91	-	6	29	4	1	-	-	2
Privada	23.979	25.197	1.432	5.787	1.446	3.520	9.607	94	492	1.481	236	235	83	109	675
Fonte: MEC/INEP/DEED															
Notas: 1- As Regiões e Unidades da Federação correspondem ao local de oferta do Curso.															
* O mesmo aluno pode ter mais de um tipo de deficiência. Ele será computado em todos os casos.															

FONTE: MEC/INEP/DEED (2017).

Ao tratar da inclusão dos(as) estudantes público da educação especial nas instituições de ensino superior do estado do Paraná, os dados apresentam também grande discrepância entre o total declarado de estudantes com Cegueira, Baixa Visão, Surdez, Surdocegueira, Deficiências, Autismo Infantil, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett e Transtorno Desintegrativo da Infância⁸, quando comparado ao número de estudantes com Superdotação, conforme apresentado no QUADRO 2.

⁸ Manteve-se a nomenclatura usada na pesquisa do Censo.

QUADRO 2 – MATRÍCULAS DOS(AS) ESTUDANTES PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DO PARANÁ – CENSO 2017

Censo da Educação Superior 2017														
1.9 - Matrículas de Alunos Portadores de Necessidades Especiais nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, por Tipo de Necessidade Especial, segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES - 2017														
Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Tipo de Necessidade Especial													
	Nº de Alunos	Total de Deficiências *	Cegueira	Baixa Visão	Surdez	Deficiência Auditiva	Deficiência Física	Surdocegueira	Deficiência Múltipla	Deficiência Intelectual	Autismo Infantil	Síndrome de Asperger	Síndrome de Rett	Transtorno Desintegrativo da Infância
Paraná	2.297	2.388	160	821	150	286	518	9	36	192	29	26	18	11
Pública	694	709	27	432	25	58	125	-	7	9	7	5	2	1
Federal	137	139	7	41	11	21	40	-	-	6	4	-	1	-
Estadual	550	563	20	391	14	37	80	-	5	3	3	5	1	1
Municipal	7	7	-	-	-	-	5	-	2	-	-	-	-	-
Privada	1.603	1.677	133	389	125	228	393	9	29	183	22	21	16	10
Fonte: MEC/INEP/DEED														
Notas: 1- As Regiões e Unidades da Federação correspondem ao local de oferta do Curso.														
* O mesmo aluno pode ter mais de um tipo de deficiência. Ele será computado em todos os casos.														

FONTE: MEC/INEP/DEED (2017).

No Paraná, das 2.297 matrículas na educação especial registradas pelas IES, 130 são de estudantes superdotados(as), sendo que 119 estão matriculados(as) em instituições privadas e 11 em instituições públicas (oito deles(as) em instituição pública federal e três em instituição pública estadual).

A identificação insuficiente dos(as) estudantes com AH/SD como público alvo da educação especial, visto que eles(as) ainda são computados nas informações do Censo Escolar na categoria de estudantes com deficiência, fato que demonstra o reconhecimento equivocado desse público, cujo os dados se tornam alarmantes e denunciam descompromisso das políticas educacionais e das instituições de ensino com a inclusão desse alunado

Nesse contexto, o problema central deste estudo se insere na seguinte questão: Que necessidades educacionais dos(as) estudantes universitários(as) pesquisados(as) foram identificadas e atendidas durante sua trajetória educacional?

1.3 OBJETIVOS

Após a delimitação do problema de pesquisa, foram estruturados os objetivos. Posto isto, foram eleitos os objetivos da pesquisa conforme a seguir.

1.3.1 Objetivo geral

Conhecer a trajetória educacional de estudantes universitários(as) com indicativos ou identificados(as) com AH/SD, sobretudo para avaliar como seus direitos e suas especificidades pedagógicas se constituíram.

1.3.2 Objetivos específicos

Analisar o contexto da universidade e o cenário de atendimento aos(as) estudantes com altas habilidades/superdotação.

Apresentar os fundamentos históricos e as políticas educacionais brasileiras para altas habilidades/superdotação, da educação básica ao ensino superior.

Conhecer a partir do inventário pedagógico, a trajetória educacional de estudantes que frequentam a universidade e apresentam indicativos ou avaliação de altas habilidades/superdotação.

Apresentar as contribuições do Inventário Pedagógico para Altas Habilidades/Superdotação (IPAHSD) como instrumento de análise do percurso de vida escolar/acadêmica dos(as) estudantes com altas habilidades/superdotação.

2 A UNIVERSIDADE NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: EM FOCO, ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Encontramo-nos em um momento em que ocorreram mudanças profundas tanto na estrutura do ensino na universidade como em sua posição e sentido social. Todavia, essa situação de mudança não é novidade para ela, pois, ainda que externamente transmita a imagem de algo sólido e pouco variável [...] durante seus vários séculos de história, as universidades estiveram modificando sua orientação e sua projeção social. (ZABALZA, 2004, p. 19).

Abordar a temática das AH/SD na universidade, implica primeiramente, na necessidade de analisar os aspectos que contribuíram para romper barreiras de um nível de ensino que, durante muito tempo manteve seu caráter eletivo e o acesso como privilégio de poucos. Com a democratização do ensino, surgem novas perspectivas educacionais, entre elas a possibilidade das escolas e universidades se constituírem como espaço inclusivo.

Segundo Cerezuela (2016, p. 26) “[...] incluir é a palavra de ordem da atualidade”, tarefa nada fácil numa sociedade que historicamente reproduz contextos e modelos excludentes. No Brasil, o cenário da educação foi constituído por diferentes paradigmas que influenciados pelo contexto social, político e cultural, determinaram práticas discriminatórias e a negação das diferenças e da diversidade entre as pessoas, legitimando assim, espaços educacionais segregadores. Esta seção tratará dessas temáticas e da presença do(a) estudante com altas habilidades/superdotação nesses espaços.

2.1 O PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

O processo de democratização da universidade brasileira exige uma análise do contexto da educação no Brasil, pois as mudanças no ensino superior advêm de políticas públicas que fomentam a educação básica e, conseqüentemente, possibilitam aos(as) estudantes a continuidade dos estudos até o ensino superior.

No Brasil Colônia a educação era ofertada inicialmente nos colégios jesuítas e complementada nas universidades europeias, fato este que sinaliza a condição elitista do ensino e demarca o domínio da coroa portuguesa sobre a formação da elite brasileira. Pode-se afirmar também que o regime escravocrata impediu, por muito tempo, o direito dos negros à escolarização, o regime patriarcal restringiu o acesso das mulheres às escolas e, a economia centrada nos grandes senhores feudais, nos

grandes latifundiários, nos grandes empresários, “nas famílias de posses”, corroborou para o surgimento da educação privada em contraponto à educação pública, ofertada para as pessoas menos favorecidas. Kassar (2012) ressalta que a igualdade de direitos e de oportunidades se distanciava da população, pois mesmo como o fim do regime escravocrata as oportunidades de acesso à educação foram sucumbidas pela necessidade de sobrevivência, ou seja, pelo trabalho.

Nesse contexto histórico, vale destacar que foram muitas as tentativas para criar universidades no Brasil e o insucesso dessa empreitada esteve atrelado ao monopólio e ao controle político e cultural sob a então Colônia de Portugal (FÁVERO, 2006). Essa situação perpassa os períodos do Brasil Colônia e Imperial e adentra às primeiras décadas da República, período em que no nosso país, acontecia timidamente a criação de cursos e academias para o ensino médio e profissionalizante, enquanto que na Europa se universalizava o ensino em todo o seu território. Percebe-se que a diferença de investimentos e concepções sobre a importância da educação é fato político e cultural, historicamente instituído, que até o presente momento hierarquiza os países e faz com que a sua oferta gratuita e de qualidade seja mais evidente nos países de primeiro mundo.

A política de distribuição de recursos financeiros e bens culturais, bem como o modo de implantação e oferta da escolarização no Brasil contribuíram para que a reprodução das diferenças socioeconômicas e culturais fosse acentuada, colocando as pessoas em níveis diferentes de acesso aos bens culturalmente produzidos, fortalecendo assim a desigualdade entre elas. Ao falar sobre o impacto do crescimento econômico Silva (2007, p. 12) destaca que ele “[...] contribuiu para acentuar as desigualdades espaciais e sociais, que se manifestam entre as regiões, os estados, o meio rural e o meio urbano, entre o centro e a periferia e, também, entre as raças”.

No contexto educacional, a busca pela redução dessas desigualdades tem sido amparada por documentos legais, entre eles a Constituição Federal de 1988, que no seu Artigo 205 proclama a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família”. Nesse mesmo sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 reforça o caráter democrático do ensino, afirmando que a oferta é dever do Estado e define sua obrigatoriedade e gratuidade dos quatro aos dezessete anos.

Esses aspectos impulsionaram o aumento nos índices de matrículas e a permanência na escola, trazendo como consequência a conclusão dos estudos e o avanço nas etapas de escolarização. Para Siluk et al (2014, p. 25) “[...] com a

conclusão da escolaridade básica, o acesso à universidade tornou-se realidade para muitos jovens e adultos, cuja possibilidade antes não passava de um sonho”.

Se por um lado a obrigatoriedade da educação básica fomentou as possibilidades para a chegada dos(as) estudantes no ensino superior, por outro lado, a oferta de vagas nas universidades públicas passou a se constituir um grande problema, pois as vagas disponíveis não atendem à demanda de jovens e adultos que buscam efetivar matrícula nas IES. A atual política nacional voltada para a democratização do acesso à universidade advém da luta da sociedade organizada, dos movimentos sociais e das políticas públicas.

O Programa Universidade para Todos (PROUNI)⁹ é um dos que favorece por meio de distribuição de bolsas de estudos (parciais e integrais) o ingresso de estudantes oriundos de famílias de baixa renda à universidade. Todavia, ao possibilitar a matrícula nas instituições de ensino superior privado, entende-se que ao Estado é permitido aplicar recursos tanto nas instituições públicas, quanto nas entidades privadas. A lógica de funcionamento do Programa explica essa opção, pois o governo federal deixa de arrecadar receitas tributárias em troca de vagas para estudantes de baixa renda na rede privada de educação superior.

Por outro lado, merece destaque a implantação do Programa de Acessibilidade à Educação Superior (INCLUIR), que em 2005 lançou seu primeiro edital com o propósito de apoiar projetos que ofereçam o acesso desse alunado às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Segundo o documento orientador do programa INCLUIR (BRASIL, 2013), no período entre 2005 e 2011, foram realizadas chamadas públicas concorrenciais, contemplando somente às instituições que correspondessem aos critérios determinados pelo MEC. “A partir de 2012, essa ação foi universalizada, atendendo todas as IFES, induzindo, assim, o desenvolvimento de uma Política de Acessibilidade ampla e articulada.” (SECADI/SESU, 2013, p. 4).

A Lei nº 12.711/ 2012, chamada de Lei de Cotas, constituiu um marco para a educação superior pública brasileira, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Quanto ao preenchimento das vagas, a Lei adverte que devem ser reservadas 50% (cinquenta por cento) aos(as) estudantes oriundos(as) de famílias com renda *per capita* igual ou inferior a 1,5 (um salário mínimo e meio) e com distribuição proporcional, deverão ser

⁹ Programa do Governo Federal que concede bolsas de estudos integral e parcial em cursos de graduação e sequências de formação específica em instituições de ensino privadas.

preenchidas vagas por curso e por turno por estudantes autodeclarados(as) pretos(as), pardos(as) e indígenas, com base na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, conforme o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (BRASIL, 2012).

Na mesma intenção de garantir o acesso a escolarização, Lei nº 13.409/2016 dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das IFES. No que tange, especificamente às IFES, determina que:

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (BRASIL, 2016, Art.1º).

Em novembro de 2018, o Ministério da Educação publicou a Portaria nº 1.117/2018¹⁰ trazendo orientações balizadas pela Linha de Corte do Grupo de Washington¹¹, que propõe “medidas de deficiência baseadas na população comparáveis a nível nacional”, no caso do Brasil os indicadores são do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE. A referida portaria altera a redação do Art. 2º, que aborda a deficiência, e do Art. 4º da Lei nº 12.711/ 2012 que trata do percentual de vagas, partindo desse modo a vigorar com a seguinte redação:

Art. 4º... II – proporção ao total de vagas no mínimo igual à da soma de pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo IBGE, será reservada, por curso e turno, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas e às pessoas com deficiência, nos termos da legislação.

Parágrafo único. Para os fins do disposto neste artigo, o percentual referente às pessoas com deficiência, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo IBGE, considerará a Linha de Corte do Grupo de Washington, em

¹⁰ ASSOCIAÇÃO NACIONAL DAS UNIVERSIDADES PARTICULARES (ANUP). **Portaria n. 1.117, de 01 de dezembro de 2018**. Disponível em: <<https://anup.org.br/legislacao/portaria-no-1-117-de-10-de-novembro-de-2018/>>. Acesso em: 03 ago. 2019.

¹¹ O Grupo de Washington sobre Estatísticas de Deficiência (WG) é um grupo de cidades da ONU estabelecido sob a Comissão de Estatística das Nações Unidas. O WG foi constituído para atender à necessidade urgente de medidas de deficiência baseadas na população comparáveis a nível nacional. O seu mandato é a promoção e coordenação da cooperação internacional na área das estatísticas de saúde, centrando-se nas ferramentas de recolha de dados sobre incapacidade, adequadas para os censos e inquéritos nacionais (WASHINGTON GROUP DISABILITY, 2019).

consonância com o disposto no art. 2º do Estatuto da Pessoa com Deficiência. (BRASIL, 2018, s/n).

Os avanços da educação inclusiva apresentados em diferentes momentos da política educacional brasileira, retratam as lutas dos grupos minoritários que historicamente foram excluídos do acesso ao ensino, principalmente ao ensino superior.

Destaca-se que a democratização do ensino superior para os(as) estudantes público-alvo da educação especial é respaldada em orientações oriundas de decretos e portarias, entre elas a Portaria nº 1.679/99¹² que “dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras¹³ de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.” (BRASIL, 1999); o Decreto nº 3.298/99¹⁴ que “dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências”, também, como apresentado anteriormente, a Portaria 1.117/2018 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que, ao afirmar o caráter transversal da educação especial, democratiza o acesso de todos(as) os(as) estudantes em todos os níveis de ensino.

Desse modo as mudanças fomentadas por questões políticas e sociais, influenciadas pelos movimentos internacionais em defesa dos direitos humanos e do respeito à diversidade, possibilitaram melhorias no cenário educacional brasileiro.

É inegável o papel social da universidade e seu compromisso de não ser indiferente à diferença e a todos os caminhos que busquem um processo educacional mais justo e democrático. Este compromisso é também um resgate histórico, uma dívida pública que deve ser assumido conjuntamente com o sistema e as políticas educacionais. Em face da complexidade e da extensão da exclusão que marcou a educação das pessoas com Necessidades Educativas Especiais (NEE) no Brasil, a busca por sua inclusão impõe-nos um olhar cauteloso e crítico. Neste contexto, a universidade não pode se furtar de reagir diante da indiferença, da desigualdade, dos padrões e rótulos, que tradicionalmente classificaram diferença e inferioridade como sinônimos. (MOREIRA, 2005, p. 47).

Entende-se que garantia da educação pública de qualidade se dá pelas políticas públicas que o Estado provê. Portanto, o recuo do poder público nas ações

¹² Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf>. Acesso em: 10/06/2017.

¹³ Termo utilizado conforme concepção da época e atualmente substituído por pessoa com deficiência.

¹⁴ ANDI. Comunicação e Direitos. **História**. Disponível em: <<http://www.andi.org.br/legislacao/decreto-no-3298-politica-nacional-para-integracao-da-pessoa-portadora-de-deficiencia>>. Acesso em: 25 maio 2017.

de investimentos na área da educação significa, também, o retrocesso da democratização do ensino.

2.2 O PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL FRENTE À DIFERENÇA E À DIVERSIDADE NA UNIVERSIDADE

É fundamental promover o debate sobre a inclusão dos(as) estudantes público alvo da educação especial na universidade, para a superação dos paradigmas da homogeneização e da integração¹⁵, buscando a concretização de práticas educativas e ações democráticas que garantam por meio da equidade¹⁶, o direito à educação superior para todos(as).

Para tanto, apresenta-se as PcD, com TGD¹⁷ e com AH/SD no contraponto da lógica binária que estabelece os padrões de normalidade para poder identificar os que a ela não pertencem. Skliar (2003;2006) afirma que a normalidade é um conceito que qualifica negativamente e expurga tudo aquilo que não cabe na sua totalidade. Desse modo a própria sociedade registra e determina, histórica e culturalmente, o que é ou não é normal e define os padrões de atuação perante a normalidade e a anormalidade.

Destaca-se que na abordagem deste trabalho e na defesa dos direitos dos(as) estudantes universitários, a atenção ao público alvo da educação especial não se dá pelo fato da regulação da normalidade, mas por se entender a diferença como característica singular de cada sujeito.

Em se tratando do(a) estudante com AH/SD o que o(a) diferencia dos(as) demais é a maneira como combina seus recursos cognitivos para processar informações e dar respostas às situações de aprendizagem no seu cotidiano. Nesse

¹⁵ O paradigma da integração preconiza a aceitação dos(as) estudantes da educação especial nas escolas de ensino comum, porém sem modificar sua estrutura física, pedagógica e atitudinal. Mantém o princípio básico da “normalização” onde o estudante se adapta às condições da escola, mas esta não se modifica para recebê-lo(a).

¹⁶ Equidade pensada a partir das 3 dimensões apontadas por Frasier (2008) e descritas por Rodrigues (2015, p. 22). Dimensão 1: Possibilidade de todos terem acesso aos recursos que necessitam; Dimensão 2: Todos usufruírem do reconhecimento do seu percurso. Dimensão 3: Todos poderem ter voz nas decisões que lhe dizem respeito.

¹⁷ A nomenclatura TGD, que no Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais- DSM IV fazia referência ao Autismo, ao Transtorno Desintegrativo da Infância e as Síndromes de Rett e Asperger, foi substituída no DSM V (atualizado em 2013) por Transtorno do Espectro do Autismo, todavia nesta pesquisa se mantém o uso da nomenclatura TGD, por assim estar referenciada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

sentido, há de se destacar a importância da função do(a) professor(a) quanto ao atendimento dessa necessidade, bem com a abordagem sobre as diferenças que eles(as) apresentam diante dos conteúdos da escola e da vida. Para Crahay (2013, p. 9) deve-se evitar “[...] as discriminações negativas e promover as discriminações positivas”, pois estas “tendem a reduzir as desigualdades”. Embora o ambiente da universidade propicie a convivência entre os diferentes, as relações interpessoais nele estabelecidas por si só não garantem que os direitos e necessidade de todos(as) sejam atendidos(as).

Ao considerar as características cognitivas, emocionais e sociais comuns aos(as) estudantes com AH/SD é previsível que sua expectativa seja a de encontrar na universidade um ensino criativo, desafiador que supra suas necessidades de aprendizagem. No entanto isto exige da equipe de profissionais que atuam nas IES a definição de estratégias para o acolhimento dos(as) estudantes (acesso), disponibilidade de profissionais e de múltiplos espaços para seu atendimento (permanência) e oferta da educação de qualidade (excelência no ensino). Esses fatores colaboram para que a universidade se constitua num espaço democrático, apto a “[...] compreender como as diferenças nos constituem como humanos, como somos feitos de diferenças” (SKLIAR, 2006, p. 31).

O professor, pesquisador e crítico cultural Henry Giroux (2010, p. 36) destaca em seus estudos a importância da função do ensino superior em oferecer para seus(as) estudantes além das competências e do conhecimento, oportunidades de aprendizagem que os conectem à um mundo real e “[...] à visão de uma democracia inclusiva e substantiva”. Nesse contexto, é fundamental que a universidade esteja sempre “em movimento”, aproximando os(as) estudantes dos debates que envolvem questões políticas, sociais, humanitárias, possibilitando à eles(as) transitarem em espaços, vivências e aprendizagens significativas, pautadas sempre no respeito a diversidade e as diferenças.

Desse modo, a busca e a defesa por IES inclusivas será também a busca e a defesa de ambientes mais equânimes, pois se entende que:

A promoção da equidade em educação implica, para além de medidas diferenciadas de acesso e sucesso para todos, um modelo de atuação que permita a efetiva interação entre todos os participantes no processo educativo. Seria um absurdo pensar em promover a equidade em grupos que estivessem impermeabilizados uns dos outros. Não se pode pensar em

equidade só enquanto resultado, mas também enquanto processo de troca, de entreaajuda e de conhecimento do 'outro'. (RODRIGUES, 2015, p. 22).

Destaca-se que as constantes buscas por movimentos inclusivos nas universidades, não se consolidam como garantia da inclusão dos(as) estudantes com AH/SD, pois ainda “há vários entraves para se efetivar programas para alunos com altas habilidades/superdotação [...] a maioria dos núcleos ou serviços de apoio centra-se nas deficiências.” (MOREIRA; LIMA, 2012, p. 143).

No Brasil, já no primeiro dia do mês de janeiro de 2019, assim que tomou posse, o presidente da República anunciou a Medida Provisória Nº 870, convertida mais tarde na LEI Nº 13.844 (18 de junho 2019) que dispõe sobre a organização dos Ministérios, definindo no Art. 33 as competências do Ministério da Educação, entre elas a educação em geral, que compreende as diferentes etapas de ensino e também a educação especial. O Art. 34 apresenta os órgãos e as instituições que integram o Ministério da Educação, cujo destaque está no Instituto Benjamin Constant¹⁸ (área da deficiência visual/cegueira) e o Instituto Nacional de Educação para Surdos (área da deficiência auditiva/surdez).

Esses acontecimentos recentes reforçam o contexto historicamente construído, onde à deficiência é dada maior relevância quando comparada as condições das demais pessoas com necessidades educacionais especiais. Devido à falta de políticas públicas, conforme já dito anteriormente, a educação especial se caracterizou de forma assistencialista e filantrópica, por isso “o sentido a ela atribuído é ainda hoje, muitas vezes, o de *assistência* aos deficientes e não o de *educação* de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais” (MAZZOTTA, 2011, p. 11).

A educação especial enquanto direito é um caminho em construção, fato este que coloca os(as) estudantes com altas habilidades/superdotação em desvantagem quanto a identificação e ao acesso à serviços de atendimento educacional especializado, visto que sobre eles(as) ainda paira o mito de que não precisam de acompanhamento e nem de políticas públicas, pois se desenvolvem sozinhos, sem precisar de ajuda externa.

¹⁸ É um órgão singular, referência nacional na área da deficiência visual, dotado de autonomia administrativa limitada, ligado diretamente ao Gabinete do Ministro de Estado da Educação (INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT, 2019).

Entende-se que as mudanças desejadas e necessárias sobre a questão supracitada ocorrerão a partir do direcionamento de políticas educacionais a nível federal, estadual e municipal que priorizem o repasse de recursos para investimentos em pesquisas, na criação de espaços para reflexões e debates sobre as necessidades acadêmicas e socioemocionais desse alunado e na formação continuada dos(as) profissionais que atuam nas unidades de educação infantil, de educação básica e nas instituições de ensino superior, fomentando assim a construção de ambientes educacionais inclusivos.

Considerando o momento histórico e político pelo qual passa o nosso país, entende-se que apesar dos cortes nos orçamentos destinados às IES, hoje mais do que nunca, a busca pela justiça social, pela igualdade de oportunidades e pelo respeito à diversidade, exige da universidade uma postura ética de luta e defesa de uma instituição inclusiva que garanta à todos(as) o direito a educação, corroborando deste modo com o que proclama a Declaração Mundial sobre Educação para Todos no seu Art.1º: “Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. ”

2.3 ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA UNIVERSIDADE: SAINDO DA INVISIBILIDADE

Entende-se que não há nada mais representativo para iniciar a abordagem sobre a invisibilidade do(a) estudante com altas habilidades/superdotação do que a temática apresentada pela pesquisadora Susana Graciela Pérez Barrera Pérez (2004) no título da sua dissertação “Gasparzinho vai à escola: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo – criativo.”¹⁹

Nos seus estudos a pesquisadora aborda o desconhecimento das características e necessidades cognitivas e emocionais das Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação (PAH), afirmando que este fator corrobora para sua invisibilidade e para que a sua condição seja “encoberta por um manto de inverdades

¹⁹ PÉREZ, S. G. P. B. **Gasparzinho vai à escola**: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo. 309 p. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/ea000729.pdf>. Acesso em: 27 maio 2019.

que ofusca sua visualização e, em consequência, seu atendimento, cuja necessidade, chega a ser até questionada.” (PÉREZ, 2004, p. 62). Sendo assim, parafraseando a autora, os(as) estudantes com AH/SD tornam-se “Gasparzinhos” uma vez que vão e vêm, transitam de lá para cá em diferentes ambientes, sem serem vistos.

A preocupação com a invisibilidade dos(as) estudantes com AH/SD e com os investimentos pouco expressivos nesta área, alavancou pesquisas apresentadas nas obras de Alencar e Fleith (2001), Delou (2001), Cupertino (1996), Freitas (2009), Guenther (2000), Moreira (2010), Novaes (1996), Pérez (2004) Sabatella (2005), Virgolim (2007) entre outras, cujo conteúdo das produções explicita temáticas relevantes como o conceito de inteligência, a identificação das pessoas com AH/SD, as características cognitivas e emocionais, os mitos²⁰ e concepções sobre a área, a legislação norteadora e os serviços de atendimento especializado nos diferentes níveis e redes de ensino .

Segundo Santos et al. (2014, p. 136) “[...] é importante ressaltar que, historicamente, a sociedade tem olhado a superdotação numa perspectiva de privilégio de alguns sujeitos que nasceram com um ‘dom’ e, invariavelmente a associam exclusivamente à competência acadêmica”. A relação que parte do senso comum é a de que o(a) estudante com AH/SD é aquele(a) que se destaca e tira as melhores notas em todas as disciplinas, durante toda sua trajetória escolar/acadêmica, fato este, que se constitui numa maneira equivocada definir quem é o(a) estudante com AH/SD e ao mesmo tempo contribui para reforçar a sua invisibilidade nos ambientes escolares e nas universidades.

Ao pensar a IES como um espaço democrático e inclusivo, entende-se que esta instituição dispõe de professores(as), métodos e currículos capazes de atender especificidades dos(as) estudantes de modo que possam avançar na aprendizagem e principalmente concluir a sua formação acadêmica.

Como abordado anteriormente, o cenário histórico e político da educação especial no Brasil, manteve grande atenção às políticas para os(as) estudantes com deficiência ou TGD, situação evidenciada também nos dados do Censo Escolar de 2017. Reafirma-se, portanto, que ainda não há por parte da sociedade o conhecimento

²⁰ Segundo o Dicionário *Online* de Português Mito corresponde a uma narrativa de teor fantástico ou simbólico [...] algo ou alguém que não é real ou não pode ser comprovada [...] crença construída sobre algo ou alguém. No contexto desse trabalho os Mitos serão abordados como crenças construídas sobre a pessoa com a AH/SD (DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS, 2019).

sobre a identidade das PAH e nem um consenso sobre as suas necessidades. Esta situação, em âmbito nacional, restringe a defesa da temática a um pequeno grupo de pais/mães e pesquisadores(as) que mesmo unindo esforços, enfrentam grandes dificuldades para superar os mitos construídos sobre as pessoas com AH/SD, situação nada fácil, pois:

As pessoas com altas habilidades têm sua identidade distorcida, ou seja, perante a sociedade elas ainda não conseguiram firmar-se enquanto pessoa com Altas Habilidades, fazendo com que essa identidade fique apenas no imaginário das pessoas, o que leva a dificultar seu real “visualização”. Tudo isso, porque, para uma parcela da sociedade, elas não passam de mitos, o que dificulta sua identificação e, conseqüentemente, seu encaminhamento para um atendimento especializado que, por vezes, é questionado e visto como desnecessário. (FREITAS; RECH, 2006, p. 61).

Desse modo, incluir os(as) estudantes com AH/SD, público alvo da educação especial, significa superar os “[...] preconceitos e estigmas por parte dos que acreditam que eles já têm muito e não merecem cuidado” (MARTELLI, 2017, p. 139) e buscar recuperar junto às políticas públicas, a sua quase total invisibilidade.

Santos et al. (2014, p. 136) ressalta a “[...] urgência em desviar o foco das barreiras de aprendizagem e direcionarmos nossas ações pedagógicas para o reconhecimento e o estímulo ao talento, o que nos reporta à necessidade de investimento na identificação de estudantes com AH/SD”.

Vários fatores justificam a necessidade de investimento no potencial de aprendizagem e no potencial criativo das pessoas superdotadas, entre eles destaca-se a capacidade que muitas pessoas com AH/SD têm para agir de maneira positiva e modificar a realidade em que estão inseridas. Sabatella (2008, p. 67) enfatiza que “[...] o potencial superior é um dos recursos naturais mais preciosos, responsável pelas contribuições mais significativas ao desenvolvimento de uma civilização”.

É nesse sentido que se delega às instituições de ensino a função educadora, função esta que permite ao(a) estudante repertoriar-se cultural e intelectualmente, tornando-se capaz de contribuir para a melhoria e crescimento pessoal e da sociedade em que está inserido.

Voltar a atenção para as necessidades relacionadas ao desenvolvimento emocional da pessoa com AH/SD é também um desafio às IES e aos programas de atendimento especializado, pois é comum as pessoas com AH/SD apresentarem características emocionais distintas como perfeccionismo, alto nível de sensibilidade

e intensidade na forma de ver e vivenciar as situações do cotidiano. Porém, quando atendidas, colaboram para que o potencial seja manifesto. Winner (1998, p. 181) afirma que “[...] os problemas emocionais enfrentados pelos superdotados são causados não apenas por serem superdotados, mas pelas consequências de eles serem diferentes dos outros”. Nesse contexto, a condição de ser diferente deve mobilizar a busca por políticas afirmativas que garantam os seus direitos e o seu bem-estar.

Destaca-se que, para além do desenvolvimento das suas potencialidades, o(a) estudante com AH/SD tem muito a contribuir com a humanidade. O capital intelectual é o maior recurso de uma nação, é por intermédio dele que acontecem as grandes descobertas, as grandes invenções e os grandes avanços sociais, científicos, políticos, econômicos e culturais. Certamente “[...] os trabalhos autorrealizadores dos artistas, cientistas e líderes em todas as esferas da vida têm o potencial de produzir resultados que poderão vir a ser valiosas contribuições à sociedade.” (RENZULLI, 2014, p. 223).

Portanto, reforça-se a urgência de políticas e programas direcionados para esse alunado, pois a “[...] capacidade e o talento humano se desenvolvem e se expressam em produção superior, desde que o potencial seja identificado, estimulado, acompanhado e orientado”. (GUENTHER, 2006, p. 31). Não obstante à necessidade dos(as) estudantes terem seu potencial identificado, é importante ressaltar que o acompanhamento a eles(as) deve fortalecer a sua autorrealização, é o sentir-se bem em viver, conviver e contribuir. Nesse sentido, “O primeiro propósito da educação de superdotados é fornecer aos jovens o máximo de oportunidades para a autorrealização por meio do desenvolvimento e da expressão de uma área ou de uma combinação de áreas de desempenho em que o potencial superior possa estar presente”. (RENZULLI, 2014, p. 223).

Por isso, são bem-vindos os programas que ofereçam oportunidade de participação em atividades de enriquecimento curricular, situação orientada também na Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva ao afirmar que:

Dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular; esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e à independência na escola e fora dela; na educação superior [...] no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão. (BRASIL, 2008, p. 21-22).

Pelos apontamentos da literatura e pelas pesquisas realizadas na área de AH/SD, é notório o fato da invisibilidade do(a) estudante com AH/SD, nos contextos educacionais brasileiros. Se comparado a outros países as evidências de pesquisas e a oferta de atendimento são ainda mais insignificantes.

Na pesquisa intitulada “O professor universitário frente às estratégias de identificação e atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação”, Lima (2011) apresentou alguns aspectos presentes nas últimas décadas que poderiam ter contribuído para que a invisibilidade desses(as) estudantes tivesse diminuído, entre eles destaca a ampliação dos estudos e produção científica na área das altas habilidades/superdotação; a maior atenção do governo federal por meio da criação de políticas públicas, como a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/ Superdotação (NAAHS) em 2005; a organização do Conselho Brasileiro para Superdotação e de outras associações e grupos locais interessados na temática e as possibilidades de pesquisas a nível de Graduação e Pós-Graduação nas universidades brasileiras (LIMA, 2011, p. 36).

Mesmo diante dos fatores elencados por esta pesquisadora acredita-se que a grandeza da dimensão geopolítica do nosso país, aliada à morosidade na disseminação e consolidação das políticas públicas corroboram para que a invisibilidade dos estudantes com altas habilidades/superdotação, ainda se constitua num fator de preocupação entre os pesquisadores, estudantes e familiares. Segundo Virgolim (1997, p. 16), “[...] não podemos desperdiçar nossas inteligências; há por toda parte um rico manancial de jovens esperando por melhores oportunidades e desafios às suas capacidades”.

A criação de oportunidades para o aproveitamento do potencial está intimamente atrelada à concepção de educação que se deseja para uma nação. Se a educação for vista como promotora de justiça e de equidade, a todos(as) será dada a oportunidade de manifestação e aproveitamento do potencial.

Portanto, minimizar os efeitos dessa invisibilidade, reconhecer as necessidades emocionais, pedagógicas (entre outras que possam advir durante o processo) e apresentar os(as) estudantes com AH/SD aos(às) seus(as) professores(as), aos seus familiares e por vezes, a eles(as) mesmos(as), é uma das contribuições desejadas com esta pesquisa.

2.4 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ: AÇÕES DE VISIBILIDADE E DEFESA DO DIREITO DE ATENDIMENTO AO(A) ESTUDANTE COM AH/SD

A Universidade Federal do Paraná, fundada em 1912, é reconhecida nacionalmente pela qualidade na oferta de ensino em nível de graduação e pós-graduação. Situada na cidade de Curitiba, capital do estado do Paraná, atende atualmente aproximadamente 26.000 estudantes, matriculados nos 112 cursos de graduação que oferta²¹.

Tem como missão “Fomentar, construir e disseminar o conhecimento, contribuindo para a formação do cidadão e desenvolvimento humano sustentável”²². Foi nesse cenário que em 2007 inovou ao trazer para as discussões, no contexto universitário, a temática das altas habilidades/superdotação e oportunizou por meio da Pró Reitoria de Graduação e Educação Profissional (PROGRAD), da Coordenação de Estudos e Pesquisas Inovadoras na Graduação (CEPIGRAD) e do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE) a oferta de cursos, grupos de estudos e seminários sobre altas habilidades/superdotação (LIMA; MOREIRA; BOLSANELLO, 2010).

Os seminários organizados pelo NAPNE fomentaram reflexões e proporcionaram avanços nas políticas de atendimento aos(as) estudantes com AH/SD, bem como no aumento do número de pesquisadores interessados na temática.

Ao escolher os(as) palestrantes para atuar nos seminários, a comissão organizadora zelou por indicar e convidar renomados(as) profissionais, que durante os eventos, de maneira ímpar apresentaram ao público constituído por professores(as), comunidade universitária, pais e profissionais interessados na temática, as características dos(as) estudantes com AH/SD, os procedimentos e protocolos para a identificação, os direitos previstos na LDBEN e na PNEEPEI e os serviços e programas a eles(as) destinados.

As informações sobre o evento (nome, período de realização, objetivos dos encontros, profissionais responsáveis pelas palestras, vagas ofertadas e o público

²¹ SUPER VESTIBULAR. Disponível em: <<http://vestibular.mundoeducacao.bol.uol.com.br/universidades/universidade-federal-paranaufr.htm>>. Acesso em: 22 jun. 2019.

²² UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). **Missão e valores**. Disponível em: <<http://www.ufpr.br/portalufpr/a-universidade-institucional/missao-e-valores/>>. Acesso em: 25 mar. 2019.

alvo a que se destinava) foram compiladas por meio de pesquisa junto à página da UFPR²³ e estão apresentadas no QUADRO 3.

QUADRO 3 – SEMINÁRIOS DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO PROMOVIDOS PELO NAPNE/ UFPR E INSTITUIÇÕES PARCEIRAS.

(continua)

Nome do evento	Datas	Objetivos	Palestrantes	Vagas	Participantes
I Seminário de Altas Habilidades e superdotação da UFPR	20 e 21 agosto 2007	Discutir temas relacionados aos aspectos legais para atender estudantes com altas habilidades.	Susana G. Pérez, Soraia N. Freitas e Denise M.M. P. Lima	150	Professores(as) e estudantes da UFPR e professores(as) da rede pública de ensino.
II Seminário de Altas Habilidades/ Superdotação da UFPR	14 e 15 outubro 2008	Discutir políticas públicas, processos de inclusão, permanência e outras práticas educacionais destinadas a estudantes com superdotação.	Denise Fleith, Eliane Titon, Fabiane Chueiri, Jarci Machado, Elizabeth Veiga, Irene Prestes, Laura C. Moreira, Andréia Rech, Gilka Borges Paula Sakaguti e Mônica C. Franke	150	Comunidade universitária e profissionais das diversas áreas
III Seminário de Altas Habilidades/ Superdotação da UFPR	05 dezembro 2009	Discutir a identificação dos indicadores de altas habilidades e superdotação e as estratégias para atender estudantes, nessa condição, no ensino superior.	Soraia N. Freitas e Susana G. Pérez	150	Professores(as) e pesquisadores (as)

²³ UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). **Altas habilidades**. Disponível em: <<https://www.ufpr.br/porta.ufpr/page/3/?s=altas+habilidades>>; <<http://napneufpr.blogspot.com/2012/10/v-seminario-de-altas.html>>. Acesso em: 2 mar. 2019.

(conclusão)

IV Seminário de Altas Habilidades/Superdotação da UFPR ²⁴	13, 14 e 15 setembro 2010	Congregar profissionais de diversas áreas, promovendo o avanço do conhecimento no campo das AH/SD, garantindo uma inclusão mais efetiva e específica desta população nas ações políticas e educacionais, bem como a sua aplicação nos diversos setores sociais.	Cristina Maria Carvalho Delou, Angela Magda Rodrigues Virgolim e Vera Lúcia Palmeira Pereira, Eunice Soriano, François Gagné, Zenita Guenther, Maria Lúcia Sabatella, Joan Freeman, Joseph Renzulli entre outros	1000	Professores, pesquisadores e profissionais das diversas áreas
I Seminário sobre temas em Educação Especial e Inclusiva	20 a 22 setembro 2011	Discutir sobre as políticas públicas inclusivas e de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais	Rosângela Prieto, Soraia Napoleão Freitas e Maria Augusta Bolsanello	150	Professores e alunos da graduação e pós-graduação da UFPR

FONTE: A autora (2018).

A iniciativa da realização dos seminários fomentada pelo atendimento do NAPNE aos(as) estudantes universitários(as) com necessidades educacionais especiais, impulsionou a criação do Núcleo de Estudos e Práticas em Altas Habilidades/Superdotação, o NEPAHS.

Numa cerimônia realizada no dia 2 de setembro de 2016, nas dependências da UFPR, apresentou-se a comunidade acadêmica os objetivos do Núcleo cujo trabalho envolveria ações entre as universidades PUC-PR e UFPR. Para as IES envolvidas o NEPAHS é “[...] um projeto pioneiro e inovador com o objetivo de promover a reflexão, a capacitação e a intervenção na área de altas habilidades e superdotação”²⁵.

²⁴ O IV Seminário de Altas Habilidades/Superdotação da UFPR foi realizado juntamente com o IV Encontro Nacional do ConBraSD e o I Congresso Internacional sobre Altas Habilidades/Superdotação, por meio da parceria estabelecida com o Conselho Brasileiro para Superdotação-ConBraSD, na cidade de Curitiba.

²⁵ MENDES, H. **Primeiro no Brasil, Núcleo de Estudos e Práticas em Altas Habilidades/Superdotação é lançado na UFPR**. 3 set. 2016. Disponível em: <<https://www.ufpr.br/portafulpr/noticias/primeiro-no-brasil-nucleo-de-estudos-e-praticas-em-altas-habilidades-superdotacao-e-lancado-na-ufpr/>>. Acesso em: 24 fev. 2019.

Na ocasião do lançamento, a então coordenadora do NEPAHS, professora Laura Ceretta Moreira, destacou que “[...] havia uma lacuna em pesquisas e práticas efetivas para a área de superdotação no ensino superior. Diante disso, formou-se um grupo para aprofundar os estudos sobre linguagem, inteligência e criatividade, com foco no jovem adulto”.

Desde então, por intermédio das ações promovidas pelo NEPAHS, os(as) estudantes participam de serviços de identificação do potencial. Para este processo a equipe de NEPAHS, formada por psicólogos(as) e pedagogas, desenvolveu um protocolo de avaliação que inclui diversos instrumentos (formais e não formais), bem como a indicação do(a) professor(a) e dos(as) colegas de turma.

O Núcleo de Estudos e Práticas em Altas Habilidades/Superdotação, proposta inovadora no Brasil, atuando no nível superior, fortaleceu as ações em defesa dos direitos dos(as) estudantes com AH/SD criando duas frentes específicas de atendimento. A primeira delas é o Programa de Evidências Globais de Altas Habilidades/Superdotação nas Universidades – PEGAHSUS, implantado para fomentar políticas afirmativas na área de AH/SD.

[...] proposta inovadora voltada para o atendimento dos estudantes matriculados em duas instituições de ensino superior de Curitiba, Universidade Federal do Paraná e Pontifícia Universidade Católica do Paraná, sendo respectivamente instituições pública e privada. Criado para desenvolver práticas afirmativas permeadas por reflexão, capacitação, estudos e pesquisas na área de AH/SD. (HOTZ, MOREIRA, RIECHI, 2017, p. 957).

A segunda frente de atendimento é o PEGAHSUS GATHERING, cuja finalidade é propor atividades direcionadas aos(as) estudantes. O PEGAHSUS GATHERING propõe encontros mensais com os(as) universitários das instituições PUC e UFPR, identificados com AH/SD. Nesses encontros são abordados, a partir de diferentes metodologias, temas pertinentes ao desenvolvimento de habilidades sociais e ao fortalecimento da identidade da pessoa com altas habilidades/superdotação.

Os encontros favorecem a integração entre os(as) estudantes, bem como a manifestação das suas ideias, anseios e opiniões. A participação é voluntária e gratuita, favorecendo ao(a) estudante optar por se integrar nas atividades ofertadas.

Até o término deste estudo, constatou-se que os registros dos encontros foram disponibilizados no Blog “A voz do PEGAHSUS”²⁶, criado com a intencionalidade de ampliar a participação dos(as) estudantes, bem como dar visibilidade as ações inclusivas desenvolvidas no âmbito da universidade.

Outra ação de destaque, que atende à necessidade do aproveitamento do potencial dos(as) estudantes com desempenho acima da média é o Projeto *Honors*, idealizado pelo Departamento de Matemática da UFPR propõe a organização de “turmas especiais planejadas para atender estudantes com excelente raciocínio lógico, curiosidade matemática [...] foram criadas para acolher os alunos com mais facilidade e destreza para matemática, para que tenham a oportunidade de desenvolver ainda mais suas habilidades” ²⁷.

Estudantes das turmas *Honors* participam também do PEGAHSUS. Nesse contexto, as ações desenvolvidas de maneira intencional a partir de 2007, reverberam como políticas educacionais para a inclusão de estudantes com altas habilidades/superdotação na universidade, porém é evidente que essas políticas precisam ser ampliadas para todos os cursos e universalizadas para todos(as) os(as) estudantes.

²⁶ A VOZ DO PEGAHSUS. Blog. Disponível em: <zdopegahsus.wixsite.com>. Acesso em: 2 abr. 2019.

²⁷ UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). Departamento de Matemática. **O que é uma turma *Honors*?** Disponível em <http://www.mat.ufpr.br/honors/index.html>. Acesso em: 29 maio 2018.

3 ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

A linguagem dos direitos [...] se torna enganadora se obscurecer ou ocultar a diferença entre direito reivindicado e o direito reconhecido e protegido. (BOBBIO, 2004, p. 11)

Esta seção inicialmente traz à baila os principais aspectos que norteiam a política educacional para a área das altas habilidades/superdotação no Brasil, sobretudo a partir da década de 1960, à luz do direito à educação.

Num segundo momento apresenta, as características das pessoas com AH/SD, tomando como base os estudos da área da AH/SD. Entende-se que o reconhecimento das características se constitui fator de relevância para o processo de identificação e avaliação e, conseqüentemente, é fator efetivo para a institucionalização de políticas públicas.

Não obstante a identificação faz-se necessário compreender as bases teóricas que sustentam as concepções de inteligência e superdotação, temática abordada na terceira seção deste trabalho.

3.1 ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Apresentam-se inicialmente três exemplos de história de vida: o primeiro com informações extraídas do livro Marie Curie: uma vida (QUINN, 1997); o segundo apresentado por uma citação de Virgolim (2007); o terceiro é constituído pelo depoimento de uma mãe de criança com altas habilidades/superdotação que foi recebido pela autora desta dissertação.

Era uma vez uma menina,

[...]a última dos cinco filhos do casal [...] nascida em 7 de novembro de 1867 [...] cientista, pesquisadora, mãe [...] tornou-se a primeira mulher a receber o Prêmio Nobel [...] não foi apenas uma mulher singular, excepcional (embora realmente fosse), mas também uma mulher que experimentou as mesmas dificuldades que outras mulheres com fortes opiniões e ambições. (QUINN, 1997, p. 12, 15, 141).

Era uma vez um menino, nascido em 1492,

[...] escreveu, desenhou e fez estudos em inúmeras áreas [...] ficou conhecido pela forma diferente e inovadora com que resolvia os mais diversos problemas em áreas diferentes, assim como por sua capacidade de perceber de muitas formas diferentes um determinado assunto [...] via a pintura como ciência e desenhava com precisão matemática [...] foi observador atento dos movimentos do mundo – da água, das nuvens, das folhas, dos animais e da anatomia humana [...] como engenheiro e arquiteto que ele se apresentava a nobreza (VIRGOLIM, 2007, p. 29-30).

Ano de 2005. Era uma vez um menino, estudante da educação básica de uma escola pública de Curitiba,

[...] ele é conhecido como o mais perguntante [...] conhece todos os detalhes do caminho de casa até a escola, sabe até a época da florada do pé de amora que tem no percurso que fazemos, guarda os diferentes arranjos físicos da sala, da escola [...] na escola é meio esquisito, pois não se interessa muito pelo que é ensinado, mas sabe muito mais do que se espera para o ano que está [...] quer trocar as aulas da escola por aulas de inglês, alegando querer morar em Nova Iorque [...] muitas vezes é convidado a sair com os parentes, pois consegue guardar muitas informações de placas, telefones, preços [...] entende muito de computador e carros e quando alguém precisa de informações sobre esses assuntos ou até mesmo quando estão em dúvida na hora de trocar de carro perguntam para ele e acatam suas orientações, mas ele só tem oito anos. ²⁸(JOSIANE²⁹, 2005, n. paginado).

Os três exemplos supracitados apresentam respectivamente aspectos da vida de Marie Curie-mulher desbravadora e pioneira, de Leonardo da Vinci-referência mundial de talento e inteligência, conhecido por apresentar ao mundo “sua Mona Lisa” e de um menino nomeado neste momento de Renê, que necessitou de intervenção no ambiente escolar para que pudesse ter seu potencial reconhecido.

A apresentação dessas histórias de vida tem dois objetivos, o primeiro relaciona-se ao desejo de alertar sobre a presença de pessoas com o potencial acima da média em diferentes contextos, locais e momentos históricos. Elas vivem, convivem e superam situações de cunho pessoal, profissional e emocional e por vezes rompem paradigmas deixando marcas que perpetuam na história. A exemplo de Marie Curie, que se destacou como mulher e profissional num período da história onde o domínio era do gênero masculino. O segundo objetivo é chamar a atenção para que as características comuns às três pessoas, ou seja, o funcionamento intelectual acima da média, a multiplicidade de interesses, o potencial criativo e argumentativo e o

²⁸ Características de uma criança descrita pela sua mãe no ano de 2005.

²⁹ Nome fictício para resguardar a identidade da mãe e do filho.

pensamento divergente, possam ser observadas nas pessoas do nosso convívio (pessoal e profissional) e tomadas como indicadores de AH/SD, caso contrário, continuaremos a saber de e sobre pessoas inteligentes e criativas, sem nomeá-las como superdotadas, negando desse modo a sua identidade.

As indagações sobre a inteligência e a construção do pensamento, da aprendizagem são evidenciadas por muitos pensadores, filósofos e pesquisadores desde a antiguidade da humanidade e neste contexto histórico destaca-se os estudos de Platão (428-7 a.C. – 348-7 a.C.), filósofo que fundamentado nos estudos sobre a *psykhé* (alma) que era expressa também no sentido do “princípio da vida”, referenciou a alma como um todo estruturado (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2011, p. 86).

Platão concebia “[...] a inteligência como a mais alta virtude da alma e a suprema causa efêmera da ordem no cosmos” (AMSTRONG, 2004, p. 174) e afirmava também que “[...] o intelecto pode apreender as ideias porque também ele é, como as ideias, incorpóreo.” (PLATÃO, 1999, p. 20). O pensador colocou o intelecto em evidência ao citá-lo como “[...] o governo da própria vida” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2011, p. 86).

Nas suas obras, Platão apresentou a dialética como uma disciplina sagrada e a palavra como a forma de se construir um diálogo que gera conhecimento além do senso comum. Para ele as coisas preexistem no mundo das ideias e “[...] conhecer seria então lembrar, reconhecer” (PLATÃO, 1991, p. 20). Sendo assim, para Platão “A construção do conhecimento constitui [...] uma conjugação de intelecto e emoção, de razão e vontade; a episteme é fruto de inteligência e de amor” (PLATÃO, 1999, p. 27).

As contribuições de Descartes (1596 - 1650) para a psicologia, ou seja, para o estudo da mente, surgem da sua incessante busca em definir o conhecimento por meio da matemática. Criador do método Cartesiano, para ele a dúvida sobre todas as ideias se torna um desafio a ser superado, ou seja, “[...] a dúvida permite extrair um núcleo de certeza, que cresce à medida que se radicaliza: é indubitável que, ‘se duvido, penso’” e essa perspectiva filosófica de Descartes conduziu à premissa de que se “Penso, logo existo” (DESCARTES, 1999, p. 19).

Seus estudos são narrados nas obras Discurso do Método (1637) e Meditações (1641) onde foi explicitada a sua doutrina mente-corpo e a dualidade de funções que a ela atribui, ou seja, “[...] a alma (ou mente) seria uma entidade espiritual, cuja essência seria o pensamento ou as ideias, compreendendo a vontade e a

inteligência; já o corpo, desprovido do espírito, seria apenas uma máquina” (VIRGOLIM, 2019, p. 15).

Estes pensamentos impulsionaram outros estudos que alavancaram a cientificidade das investigações sobre as relações entre corpo/ alma / inteligência/conhecimento, superando um período onde as crenças dogmáticas justificavam os comportamentos e o saber manifesto. Já no Século XIX (1859), Charles Darwin publicou a teoria da Evolução que deu embasamento para o debate acerca da inteligência, que segundo ele era adquirida por herança genética.

Na sequência, em 1880, Francis Galton³⁰, por meio da aplicação de teste, avaliou a capacidade de aprendizado de cerca de nove mil londrinos e concluiu que a inteligência era herdada, dando início as discussões que perduram até hoje e que colocam em cheque o quanto do ambiente e quanto da hereditariedade estão presentes na manifestação da inteligência.

No século XX, chama-se a atenção para os estudos de Binet, Simon (1911) e Terman (1920) que por meio da aplicação de testes contribuíram para a categorização da inteligência. A escala Binet-Simon permitiu identificar e descrever os resultados das diferenças observadas nas crianças com deficiência intelectual, com dificuldades de aprendizagem quando comparada ao grupo considerado dentro dos padrões da normalidade.

Destaca-se também a relevante contribuição trazida pelos estudos de Lewis Terman que se valeu das contribuições de Binet e das pesquisas que realizou anteriormente para organizar a escala Stanford-Binet. Esta escala serviu como referência para outros testes de inteligência. Para Alencar (2001),

Ele não só aperfeiçoou o teste proposto por Binet, como também deu início na década de 20 o seu famoso estudo longitudinal com uma amostra de 1500 crianças que apresentavam resultados significativamente superiores neste teste de inteligência. Alto QI como sinônimo de superdotação passou então a ser uma ideia largamente difundida. (ALENCAR, 2001, p. 44).

Considerando esse contexto histórico e tendo decorrido quase um século, há de se inquirir por que ainda hoje, a exemplo dessa pesquisa, busca-se defender o direito a identificação, ao atendimento e ao reconhecimento das necessidades dos (as) desses (as) estudantes. Isso denota a importância de revisitar a história da educação especial para compreender como foi abordada a temática das altas

³⁰ Os estudos de Galton foram publicados na obra Hereditary Genius (1869)

habilidades/superdotação, nos diferentes momentos e documentos orientadores da educação nacional.

Novaes (1979), na Parte II do seu livro “Desenvolvimento Psicológico do Superdotado”, apresentou a cronologia das experiências brasileiras que, influenciadas pelos movimentos internacionais sobre o estudo da inteligência, contribuíram para o *stard* na área da superdotação. Destaca a contribuição pioneira do médico e professor Ulisses Pernambuco³¹ (1892-1943) que participou de estudos e aplicação de testes e, em 1924, ao apresentar o relatório sobre suas observações “[...] lembrava a conveniência da seleção e educação dos bem-dotados” e “[...] fazia a distinção entre os superdotados e os precoces” (NOVAES, 1979, p. 78).

Segundo Delou (2012) em 1929, no Rio de Janeiro, ocasião da Reforma do Ensino Primário, Profissional e Normal previu-se o atendimento aos supernormais, porém essa ação não repercutiu nacionalmente, ficando, portanto, em perspectiva local.

Na década de 30, Estevão Pinto³², anuncia a sua preocupação com as pessoas superdotadas ao editar “O Dever do Estado Relativamente à Assistência aos Mais Capazes” e Problema da Educação dos Bem-dotados, trazendo à tona uma crítica sobre como o ensino era organizado e o quanto esse ensino estava a serviço de uma “aristocracia intelectual, fechada e perigosa, não obedecendo os princípios da democratização do ensino, o que era falso, uma vez que não atende ao desenvolvimento das aptidões e potencialidades.” (NOVAES, 1979, p. 77).

Nesse contexto histórico destacam-se as observações da professora Helena Antipoff (1892-1974)³³ que, em 1938, ao desenvolver seu trabalho com crianças

³¹ Ulisses Pernambucano (1892-1943) foi um médico brasileiro. Dedicou-se à psiquiatria, neurologia e psicologia. Foi também professor do Ginásio Pernambucano e da Faculdade de Medicina. Foi diretor da Escola Normal, do Ginásio Pernambucano e do Hospital da Tamarineira, que em 1983 recebeu o nome de Hospital Psiquiátrico Ulisses Pernambucano (E-BIOGRAFIA, 2019).

³² Alagoano, nasceu no dia 17 de fevereiro de 1895 e faleceu em 11 de outubro de 1968. Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais (1917), humanista, considerado um dos pioneiros da antropologia no Brasil, teve uma relevante atuação como historiador, sociólogo, antropólogo e folclorista, especializando-se na área de etnologia indígena, especialmente da região Nordeste do Brasil. (FUNDAÇÃO. JOAQUIM NABUCO, 2019).

³³ A história de vida da psicóloga russa que a convite do governo de Minas Gerais chegou ao Brasil em 1929 para ser professora na Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico de Belo Horizonte está relatada no artigo escrito por Regina Helena de Freitas Campos, intitulado Helena Antipoff: da orientação sociocultural em Psicologia a uma concepção democrática de Educação disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931992000100002>. Acesso em: 18 abr. 2019.

brasileiras “[...] identificou 8 (oito) crianças *super-normaes* [...] fazendo menção a um novo gênero de clientes: as bem-dotadas.” (DELOU, 2007, p. 28).

São relevantes e significativas as contribuições que a psicóloga e professora Helena Antipoff trouxe para a educação especial brasileira, pois além de estabelecer o uso do termo excepcionais propôs também, no ano de 1945, a organização de “[...] pequenos grupos de bem-dotados dos colégios da zona sul para realizar com eles estudos sobre literatura, teatro e música” (NOVAES, 1979, p. 80) o que conforme considerações de DELOU (2007, p. 28) se constituíram os primeiros movimentos do que hoje conhecemos como AEE para AH/SD.

Porém, apesar das iniciativas supracitadas não se encontrou nas décadas de 1930, 1940 e 1950 ações que revelassem o papel do Estado como promotor e responsável pela garantia de políticas públicas, mesmo que de pequeno impacto, em prol dos direitos das pessoas com altas habilidades/superdotação.

No Brasil, a pauta de luta por políticas públicas para altas habilidades/superdotação, se deu de forma lenta e tímida, o que denota o quanto os estudos, as práticas educacionais e a própria identificação dessa demanda foram negligenciadas no cenário nacional.

Mesmo com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 4.024/61, que sem dúvida poderia ter estabelecido, o marco inicial para as políticas educacionais destinadas às pessoas com AH/SD, essa temática não foi contemplada de maneira explícita. Os artigos que tratam da educação especial utilizaram o termo excepcional, referindo-se ao(a) estudante com deficiência e demarcam a educação especial como um sistema paralelo de ensino, nesse caso reforçado pelo uso da expressão “no que for possível” e também pela possibilidade de ser ofertada pela iniciativa privada.

Art. 88. A educação de excepcionais deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961).

Segundo (MAZZOTTA, 2011 p. 72-73), a LDB 4.024/61 possibilitou que serviços aprovados pelo Conselho Estadual de Educação tornassem elegíveis ao

tratamento especial³⁴ e aptos a atender a educação de excepcionais, favorecendo desse modo a criação de espaços paralelos ao da escola comum, gerando uma “indefinição da natureza da oferta do atendimento educacional”.

Desse modo, o contexto da educação especial, apresentado no Título X da LDB 4024/61 que trata “Da Educação de Excepcionais” reforça o caráter segregacionista historicamente presente no sistema educacional brasileiro, pois apesar da relevância histórica, a referida Lei que serviu como base da educação nacional durante 35 anos e incluiu (com força de uma diretriz nacional) no contexto das políticas públicas brasileiras a educação dos excepcionais, nos Art. 88 e 89 (supracitados) que tratam da educação especial, não faz menção ao atendimento dos(as) superdotados.

Os anos 60 trouxeram como marco para a área das AH/SD a criação de uma comissão instituída por uma Portaria Ministerial (1967) que tinha entre suas atribuições “[...] estabelecer os critérios para a identificação e o atendimento aos superdotados” NOVAES (1979, p. 80). Essa iniciativa não sobrepôs as preocupações sociais e educacionais da época, por isso não ganhou a expressividade desejada e nem concretizou políticas nacionais de atendimento para esse alunado.

No início da década de 1970 foi publicada a Lei 5.692/71, definindo no seu Art. 9º os(as) estudantes a serem atendido pela educação especial e a forma de tratamento que deveriam receber, afirmando que:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (BRASIL, 1971).

Na Lei 5.692/71 o uso do termo excepcional foi extinto e passou-se a utilizar a nomenclatura deficiência. Nesse novo contexto coube aos sistemas de ensino atenderem os(as) estudantes que apresentavam deficiências físicas ou mentais. Infelizmente este artigo não menciona os(as) estudantes cegos e surdos.

Foi a partir da Lei 5692/71 que o Estado considerou como público da educação especial os(as) estudantes superdotados, orientando a eles tratamento especial, o que se entendeu a partir da interpretação do Art. 8º que esses(as)

³⁴ O tratamento especial se refere ao compromisso do poder público em disponibilizar de bolsas de estudos, empréstimos e subvenções às instituições privadas.

estudantes poderiam participar agrupamentos (classes) que atendessem as suas diferenças.

Art. 8º A ordenação do currículo será feita por séries anuais de disciplinas ou áreas de estudo organizadas de forma a permitir, conforme o plano e as possibilidades do estabelecimento, a inclusão de opções que atendam às diferenças individuais dos alunos e, no ensino de 2º grau, ensejem variedade de habilitações.

§ 1º Admitir-se-á a organização semestral no ensino de 1º e 2º graus e, no de 2º grau, a matrícula por disciplina sob condições que assegurem o relacionamento, a ordenação e a sequência dos estudos.

§ 2º Em qualquer grau, poderão organizar-se classes que reúnam alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino de línguas estrangeiras e outras disciplinas, áreas de estudo e atividades em que tal solução se aconselhe.

A condição de deixar a organização conforme “possibilidades do estabelecimento” criou a primeira lacuna entre a orientação legal e a efetividade da prática do atendimento, pois possibilitou diferentes interpretações, bem como a não garantia da oferta.

Dois meses após a publicação da Lei 5692/71, realizou-se por iniciativa do MEC um seminário sobre superdotação na Universidade de Brasília que entre outras finalidades, buscava a elaboração de um “planejamento nacional” para a área. Na ocasião do encontro os participantes elencaram considerações que achavam pertinentes e que perpassavam vários aspectos entre eles as orientações para a ação educativa, a definição do conceito de superdotação, os critérios de avaliação e diagnóstico, o uso de métodos e currículos específicos, a aceleração, o enriquecimento e as mudanças nos ambientes educacionais para a promoção da criatividade, da pesquisa e a formação docente. (NOVAES, 1979, p. 81-82).

Na sequência dois Pareceres do Conselho Federal da Educação corroboraram com aspectos de grande relevância na educação do(a) estudante superdotado(a). O primeiro aspecto foi a respeito à política de atendimento que considera o potencial e a capacidade de aprendizagem do(a) estudante em detrimento à rigidez da organização dos sistemas de ensino por anos escolares, orientações previstas no Parecer 255/72 complementar à Lei 5692/71 que dispôs sobre o “progresso” do(a) estudante de primeiro e segundo grau, conforme a capacidade por ele(a) apresentada “sem a barreira de séries rígidas”, considerando “os diversos interesses, aptidões e ritmos de aprendizagem”. O segundo aspecto anunciado no Parecer 436/72 tratou da matrícula condicional do(a) estudante superdotado(a) no

ensino superior “[...] com prazo de até dois anos para apresentação de prova conclusão do ensino de segundo grau, desde que reconhecida sua superdotação antes da inscrição no vestibular”.

No ano de 1973 o Decreto nº 72.425 criou o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, cuja função apresentada no Art. 2º amplia o atendimento para estudantes não contemplados no art. 9º da Lei 5692/71, determinando desse modo que:

Art. 2º. O CENESP atuará de forma a proporcionar oportunidades de educação, propondo e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos, que orientam a Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta para os que possuam deficiências múltiplas e os superdotados, visando sua participação progressiva na comunidade. (BRASIL, 1973).

A importância da articulação política do CENESP para a área das altas habilidades/superdotação está apresentada nos estudos de Trancoso (2011, p. 20) num cronograma de atividades desenvolvidas ao longo da década de 70, sendo elas: “Seminário de Educação do Bem Dotado”, em 1974, promovido pela Associação Milton Campos de Desenvolvimento e Assistência às Vocações dos Bem Dotados; a “Semana de Estudos sobre a Educação Especial de Superdotados”, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 1975; o “Seminário sobre Técnicas de Enriquecimento de Currículos para Superdotados” em Belo Horizonte, em 1975; e, em 1977, a realização do “II Seminário sobre o Superdotado” no Rio de Janeiro.

Na Portaria nº69, de 28/08/86 que o CENESP/MEC apresentou a definição de superdotados caracterizando-os como:

[...] educandos que apresentam notável desempenho e/ou elevada potencialidade nos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual, aptidão acadêmica, pensamento criador, capacidade de liderança, talento especial para artes, habilidades psicomotoras, necessitando atendimento educacional especializado. (BRASIL, 1986).

Pode-se afirmar que historicamente, a promulgação da Lei 5692/71 e a criação da CENESP impulsionaram os estudos e pesquisas na área de altas habilidades/superdotação. Foi nessa década que estudiosos(as), a exemplo das psicólogas e pesquisadoras Maria Helena Novaes e Eunice Maria Lima Soriano de Alencar, pioneiras no estudo sobre criatividade e superdotação, trouxeram valiosas contribuições ao publicarem suas primeiras obras abordando essas temáticas.

Durante sua trajetória de vida Maria Helena Novaes Mira (1926 - 2012) contribuiu de maneira intensa para as reflexões sobre o potencial das pessoas superdotadas e para além das obras *O potencial criativo dos superdotados* (1971), *Psicologia da criatividade* (1977) e *O desenvolvimento psicológico do superdotado* (1979), participou entre outras ações da criação da Associação Brasileira para Superdotados (ABSD) e foi presença constante na formação de professores(as) e nos eventos promovidos pelo Conselho Brasileiro para Superdotação – ConBraSD, deixando um legado ímpar para os(as) estudiosos(as) e pesquisadores(as).

Igualmente importante tem sido a atuação da professora e pesquisadora Eunice Maria Lima Soriano de Alencar (FLEITH, 2007) que entre as suas inúmeras contribuições escreveu as obras *Psicologia e Educação do Superdotado* (1986), *Psicologia da Criatividade* (1986) e *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento* (2001), obras que abordaram temas de relevância para a área das altas habilidades/superdotação entre eles: a definição de quem são os(as) superdotados, as características e a identificação, o desenvolvimento socioemocional e o programas de atendimento para essas pessoas, temáticas que contribuíram para a formação de muitos(as) pesquisadores e ainda hoje são fontes de aprofundamento teórico e inspiração para os(as) novos(as) estudiosos(as).

Faz-se, portanto, reverência³⁵ a expressiva atuação dessas duas mulheres pesquisadoras, que entre as décadas de 60 e 80, mantiveram acesa as discussões sobre a superdotação e a defesa da área de AH/SD em diferentes contextos, ainda hoje defendida bravamente pela professora doutora Eunice M.L.S. Alencar.

Na continuidade dessa linearidade histórica, tem-se em 1987 a publicação do documento “A hora do Superdotado. Uma proposta do Conselho Federal de Educação” que segundo Alencar (2001, p. 171) era um documento que apresentava “[...] os princípios básicos da educação especial, critérios e métodos para a identificação do superdotado, diferentes modalidades de programas, a definição de superdotação proposta para o país, além de incluir várias recomendações relativas ao atendimento do superdotado”

Alencar (2001, p. 173,178) descreve alguns programas de atendimento ofertados nos anos 80, programas estes vinculados a iniciativa particular ou ofertados

³⁵ Reverência nesse contexto representa a demonstração de respeito pelas contribuições das autoras para a área de AH/SD. O conhecimento construído por elas durante décadas, balizam as discussões atuais e as tornam marco teóricos de muitos pesquisadores e produções científicas.

por instituições privadas. Entre eles destaca o Programa para o Aluno Superdotado e Talentoso (SENAI), o Programa da Fundação AVIBRAS, Programa Especial de Treinamento, Núcleo de Apoio a Aprendizagem do Superdotado e o Projeto Objetivo de Incentivo ao Talento (POIT).

No final da década de 80, a Constituição Federal de 1988 universalizou a educação brasileira proclamando no Art. 205 a educação como direito de todos. No Art. 206 declara o princípio da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola e no Art. 208 orienta o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Novamente evidenciam-se as ações voltadas às pessoas com deficiência e desse modo, não há como negar a influência da origem da educação especial pelo viés da deficiência, que até hoje direciona as atenções para as pessoas “que mais precisam”.

Muito embora legalmente orientada, na prática entre as décadas de 70 e 80, as iniciativas de atendimento público e gratuito foram praticamente nulas, não resguardando desse modo, a oferta de serviços como um direito garantindo por todos os sistemas de ensino. Guenther (2000) alerta para a seguinte situação:

[...] como frequentemente acontece no Brasil, as Leis não fazem efeito imediato na realidade escolar, primeiro por estarem quase sempre muito distanciadas da realidade da maioria das escolas, e também porque não raro mudam tão mais depressa do que essa realidade, que os educadores simplesmente esperam para ver se a lei vai “pegar”, antes de se apressarem a introduzir mudanças no sistema escolar. (GUENTHER, 2000, p. 167).

Na década de 90, o MEC publicou as Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos Portadores³⁶ de Altas Habilidades, Superdotação e Talentos. Destaca-se a introdução do termo altas habilidades, seguido das considerações a respeito da dificuldade de se estabelecer um termo único para conceituar AH/SD. Esta temática esteve presente na seção III do referido documento que tratou da Conceituação de altas habilidades/superdotação e talento e onde se encontra a seguinte declaração: “A nomenclatura, ao longo dos anos, tem-se constituído fonte de polêmica, dada a diversidade de pontos de vista dos diferentes especialistas”.

A questão da terminologia esteve presente ao longo da história da superdotação e até hoje é ponto de discussão e dissenso entre alguns pesquisadores (as) da área, por isso é comum, diante da diversidade de linhas teóricas adotadas,

³⁶ Terminologia utilizada na ocasião do lançamento das Diretrizes de 1995.

deparar-se com esses termos acrescidos de outros como: talentosos, mais capazes, bem-dotados.

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) há um novo alento para a área das altas habilidades/superdotação, pois os artigos 24, 58 a 60 tratam respectivamente da classificação, da oferta do atendimento educacional em serviços especializados, da aceleração de estudos para concluir em menor tempo o programa escolar e da oferta do atendimento especializado na própria rede pública. Esses direitos contribuíram para fomentar o pertencimento dos(as) estudantes com AH/SD no lócus da educação especial, bem como ampliar as discussões sobre essa temática e sobre o direito dessas pessoas.

Algumas iniciativas privadas, para a identificação e atendimento desse alunado, se fizeram presentes neste período. Destaca-se as contribuições de Maria Lúcia do Prado Sabatella que em 1992 implantou em Curitiba-PR o Instituto para Otimização da Aprendizagem (INODAP)³⁷ e de Zenita Cunha Guenther que idealizou e fundou em Lavras-MG, no ano de 1993, o Centro de Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET)³⁸. Espaços de atendimentos que contribuíram para a pesquisa e divulgação área de AH/SD, bem como apoio às pessoas que necessitam de orientação e espaço especializado para acolhimento às suas necessidades.

A chegada do século XXI trouxe consigo uma nova concepção de educação fomentada pelos avanços tecnológicos e mudanças na concepção de infância, educação e inclusão. Desse modo para orientar os sistemas de ensino quanto à organização da educação de estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais, o MEC por meio da Resolução Nº 02/2001 instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, cujo conteúdo indica o início dos atendimentos especializados na educação infantil fazendo referência da sua continuidade durante toda educação básica³⁹.

No Art. 2º, reafirma o direito de todos(as) à educação orientando que “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos”, delegando às instituições

³⁷ INSTITUTO PARA OTIMIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM (INODAP). **INODAP**: breve histórico. Disponível em: <<http://www.inodap.org.br/p/sobre-nos.html>>. Acesso em: 20 dev. 2019.

³⁸ CENTRO PARA DESENVOLVIMENTO DO POTENCIAL E TALENTO (CEDET). **ASPAT**. Disponível em: <<http://aspatlavras.blogspot.com/p/aspat.html>>. Acesso em: 05 mar. 2019.

³⁹ Por se tratar de orientação específica da educação básica, o documento não faz menção a continuidade e oferta dos serviços no Ensino Superior.

educacionais a organização dos espaços e atendimentos, de modo a garantir a qualidade da educação. Esse documento descreve educação especial como:

Um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001).

No Art. 5º, ao apresentar os(as) educandos com necessidades educacionais especiais, descreve os(as) estudantes com altas habilidades/superdotação como aqueles(as) com “grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes” e faz menção aos direitos desses(as) estudantes quando no Art. 8º orienta o atendimento em salas de recursos, a oferta de atividades suplementares de aprofundamento e enriquecimento curricular em “classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino e a conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar”.

A Resolução CNE/CEB Nº 02/2001⁴⁰ apresenta a intencionalidade da educação se fazer inclusiva pois, como dito anteriormente, no Art 2º orienta os sistemas de ensino “matricular todos os alunos [...] assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”, mas as orientações nos Art. 9º e 10º, contidas que legitimam o “caráter extraordinário” para o atendimento dos(as) educandos(as) com necessidades educacionais especiais em classes e escolas especiais contribuíram para a permanências desses espaços, bem como a continuidade do atendimento paralelo às turmas e escolas do ensino comum.

Em se tratando da educação dos(as) estudantes com AH/SD esta Resolução descreve-os no Art. 5º como aqueles que apresentam “grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes”.

Nesse mesmo período diversos segmentos da sociedade civil uniram esforços para a construção do Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001) e das discussões realizadas definiu-se objetivos e metas para a educação, primando pela qualidade de ensino em âmbito nacional.

⁴⁰ Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

No que tange a educação especial as metas prioritárias reportam-se ao atendimento dos(as) estudantes com necessidades especiais nas escolas regulares, bem como a oferta de atendimento educacional especializado, a adequação física dos ambientes para a garantia da acessibilidade e a formação dos(as) profissionais para atuar com esses(as) estudantes. Reafirma o compromisso com a universalização do ensino e com a oferta do AEE apresentando como objetivo da Meta 4:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014, p. 24).

Em se tratando de serviços destinados aos estudantes com altas habilidades/superdotação, foi nesse período que houve, pela primeira vez, uma iniciativa orientadora a nível federal para a criação de espaços destinados ao atendimento desse alunado e desse modo como política pública para as AH/SD foi instituída a partir de 2005, em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal, a implantação dos NAAHS.

Em 2006, ao apresentar o documento orientador⁴¹ para o funcionamento desses Núcleos, a então Secretária de Educação Especial, Claudia Pereira Dutra, anunciou que o objetivo da criação dos Núcleos era o de apoiar os sistemas de ensino por meio oferta de recursos técnicos e pedagógicos, bem como do investimento na formação específica de profissionais para atendimento aos(as) estudantes e suas famílias.

O documento reafirma a implantação dos NAAHS como uma política de apoio ao processo de inclusão cuja finalidade é a “[...] expansão do atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com altas habilidades e superdotação” (BRASIL, 2006, p. 17), sendo inegável a qualidade da contribuição que esses Núcleos trouxeram para a área e para as pessoas com altas habilidades/superdotação.

⁴¹ BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 8 abr. 2018.

Certamente fatores como a dualidade das orientações da Resolução 02/2001 (que reforça o caráter inclusivo, mas permite o atendimento dos(as) estudantes em ambientes segregados na própria escola comum e de maneira mais excludente nas escolas especiais), as fortes discussões presentes no processo de elaboração do PNE e a implantação de alguns serviços especializados, a exemplo dos NAAHS, favoreceram as reflexões, os estudos e o trabalho de um grupo de pesquisadores brasileiros que unidos buscaram apresentar aos sistemas educacionais uma proposta de educação inclusiva.

Fortalecidos e influenciados pelos mecanismos internacionais e pelo movimento em defesa dos direitos humanos e da universalização do ensino, esses(as) profissionais revisitaram o cenário da educação especial no Brasil e escreveram junto com a equipe do Ministério da Educação, a PNEEPEI, cujo texto introdutório, afirma que “O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p. 9).

O conteúdo da PNEEPEI adentra os espaços escolares com forte tendência de provocar mudanças, tensionando os sistemas de ensino para a adequação à um modelo de educação: a educação inclusiva.

Por se tratar de uma política nacional, o MEC proporcionou uma dinâmica formativa e de distribuição de recursos materiais e financeiros (inclusive a orientação da dupla matrícula), além da articulação descentralizada a partir da criação dos “municípios polos”, organizados em todas as regiões brasileiras. Esses municípios exerceram, entre outras atribuições, a de disseminar as reflexões por meio de formações específicas, encontros e seminários bem como fomentar mudanças nos sistemas de ensino rumo a consolidação dos princípios da educação inclusiva.

Nas diretrizes da PNEEPEI a educação especial é definida como:

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2010, p. 21).

Destaca-se a importância da transversalidade da educação especial em todos os níveis de ensino, pois até a apresentação da PNEEPEI, a ênfase estava sobre a

inclusão na educação básica. Em se tratando da educação especial no ensino superior a Política orienta que ela se efetive “por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos”. (BRASIL, 2010, p. 23).

Outro ponto que merece ser observado é que a PNEEPEI passa a tratar as pessoas com deficiências, transtornos globais, desenvolvimento e altas habilidades/superdotação como público alvo da educação especial garantindo a esse público todos os direitos⁴² previstos no seu conteúdo.

Quanto à definição de quem são os(as) estudantes com altas habilidades/superdotação, a PNEEPEI os descreve como aqueles que:

[...] demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em área de seu interesse. (BRASIL, 2008, p. 21).

Se comparado à Resolução 02/2001, a PNEEPEI amplia a concepção de superdotação favorecendo a identificação em diferentes áreas, tirando o foco e até a referência ao mito de que os(as) estudantes com AH/SD são somente os que apresentam potencial acima da média área escolar/acadêmica, mais precisamente em Língua Portuguesa e Matemática.

Para a garantia da efetivação das recomendações da PNEEPEI, principalmente no que se refere ao financiamento e a oferta do AEE o Governo publicou os Decretos 6.571/2008 (revogado) e 7.611/2011 (em vigor até o momento).

O Decreto 7.611/2011 dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado o qual descreve como um “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente [...]” sendo que sua oferta para os(as) estudantes com AH/SD, tem caráter suplementar, ou seja, pelo uso de diferentes estratégias metodológicas e recursos diferenciados o(a) estudante aprofundará temas nas áreas de seu interesse.

Segundo o dicionário da Língua Portuguesa suplementar significa “adicionar algo a ” é nesse sentido que se prioriza o AEE para os(as) estudantes com altas habilidades/superdotação, ou seja, valer-se dos muitos conhecimentos que eles(as)

⁴² A PNEEPEI referencia o direito à identificação, à inclusão no ensino comum, à dupla matrícula (ensino comum e atendimento especializado) e à transversalidade do ensino.

já têm e “suplementá-los” com o aprofundamento de novos conteúdos afim de sustentar novas aprendizagens.

Dos documentos analisados para compor esta seção, que apresentou o contexto histórico e político da educação especial, constatou-se que nenhum traz uma chamada tão forte e completa na defesa do direito a inclusão, como o apresentado na PNEEPEI.

Expressões como **educação inclusiva, igualdade, diferença e equidade**⁴³ são determinantes para a consolidação de ambientes educacionais onde todos(as), independentemente da raça, do gênero, do credo, da condição social possam ter seus direitos respeitados.

Nessa perspectiva de respeito às diferenças e de defesa de ambientes educativos inclusivos é que a PNEEPEI orienta que “[...] a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola” (BRASIL, 2008, p. 20).

Entende-se que, ao integrar a educação especial e, conseqüentemente a inclusão à proposta pedagógica de cada unidade educacional contempla-se as necessidades específicas dos estudantes e do ambiente escolar/acadêmico. Desse modo, ao receber os(as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação o coletivo das unidades educacionais deve unir esforços para garantir o acolhimento, a vinculação, a educação de qualidade e a efetiva aprendizagem para todos(as), evidenciando assim que os preceitos da PNEEPEI reverberam (mesmo após uma década) de maneira positiva em cada nova matrícula de estudantes público alvo da educação especial, no ensino comum. Desse modo, o respeito a diversidade no contexto educacional reafirma “[...] a crença de que todas as pessoas têm direito à participação ativa nas relações sociais” (SAHB, 2006, p. 188).

Foi com o objetivo de reavaliar os resultados da PNEEPEI e propor mudanças no cenário da educação especial no Brasil, que após estudos internos, uma equipe do MEC promoveu no ano de 2018 dois encontros para apresentação de resultados e novas propostas. Os encontros contaram com a representatividade de diversos órgãos e instituições, porém não se constituíram *a priori*, num amplo debate ou num momento efetivo e democrático de reflexões, o que causou estranhamento diante da caminhada inclusiva delineada no Brasil, após a implantação da referida política.

⁴³ O destaque dado pela autora às palavras é para referendar a importância do sentido que elas têm no contexto inclusivo.

A intenção de atualizar essa importante e bem sucedida política pública seria desejável caso houvesse o objetivo de monitorar e aperfeiçoar sua implementação com base em estudos e pesquisas sobre o processo de implantação de suas diretrizes, no âmbito das escolas. (MANTOAN, et.al. 2018, p. 6).

As propostas de mudanças advindas do novo documento para a educação especial brasileira, sinaliza sérias mudanças no contexto inclusivo, contexto este que vem sendo criado e fortalecido durante uma década. Certamente, se implantado, causará impactos em âmbito nacional, sendo estes elementos de análise para futuros estudos e pesquisas.

3.2 ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E SUAS CARACTERÍSTICAS

Apresentada a relevância dos aspectos históricos e legais para a permanência da área de AH/SD no campo das políticas educacionais, se propõe nesse momento discorrer sobre as características cognitivas e socioemocionais dos(as) estudantes com AH/SD.

Estudos realizados por Alencar, Fleith, Virgolim (2007); Delou (1987); Guenther e Freeman (2000); Novaes (1977), Renzulli (1997) e Winner (1998) apresentam algumas características das pessoas com AH/SD e que por serem peculiares a esses sujeitos, justificam a necessidade de atenção e atendimento especializado. Sobre essa temática os estudos realizados por Sabatella (2012, p. 117) também fazem referência a singularidade desses(as) estudantes, afirmando que “os alunos superdotados diferem muito uns dos outros, da mesma forma como diferem do resto da população escolar em seus aspectos psicológicos e socioemocionais”, portanto para observar as características apresentadas pelos(as) estudantes com AH/SD, bem como a condição de relacioná-las ao comportamento de superdotação, faz-se necessário conhecê-las.

Este é o intuito das informações apresentadas no QUADRO 4, que indica o perfil de crianças superdotadas a partir dos estudos realizados por Winner (1998).

QUADRO 4 – PERFIL DAS CRIANÇAS SUPERDOTADAS, SEGUNDO WINNER (1998)

Estilos de Aprendizagem	Aprendizagem com instrução mínima
	Curiosidade
	Persistência e concentração
	Energia
	Percepção metacognitiva
	Interesses Obsessivos
Habilidades Relacionadas à Escola	Leitura precoce
	Grande interesse por números e suas relações
	Memória prodigiosa
	Destaque em raciocínio lógico e abstrato
	Caligrafia não acompanha o ritmo rápido de pensar
Aspectos Sociais	Apreciam brincar sozinha, pois tem interesses incomuns
	Preferência por companhia de crianças mais velhas
Aspectos Afetivos	Interesse por questões filosóficas
	Preocupação por aspectos morais e problemas políticos
	Excelente senso de humor

FONTE: Adaptado do texto Um Perfil das Crianças Globalmente Superdotadas com QI Alto⁴⁴. (WINNER, 1998, p. 29).

Winner (1998, p. 29) destaca também a relação entre os primeiros sinais de superdotação relacionados à “atenção e memória de reconhecimento, preferência por novidades, desenvolvimento físico precoce e linguagem oral”, que aparecem na tenra idade e a qualidade do desempenho durante toda a infância. Guenther (2006, p. 26-27) corrobora com Winner ao afirmar que “a busca e o gosto por algum tipo de atividade, desde a infância, é um dos melhores sinais de produtividade na vida adulta”. Sendo assim:

Para a Educação, um processo que se desenrola pela vida toda, e tem seu momento nos verdes anos da infância e adolescência, a conceituação mais promissora de talento baseia-se na busca de sinais de desempenho

⁴⁴ Subtítulo do Capítulo 2 do livro Crianças Superdotadas: mitos e realidades. (Winner, 1988).

notavelmente acima da média do grupo comparável. No trabalho com essas crianças, para prover estimulação e orientação, é preciso captar o que elas diferenciam como estimulante, ouvir atentamente o que elas expressam como interesse, inclinação e gosto, e encaminhar energia nessa direção. (GUENTHER, 2006b, p. 27).

Ferreira (2014) apresenta as características individuais das pessoas talentosas, associadas ao desenvolvimento socioemocional citadas na literatura sobre AH/SD, destacando que elas:

[...] costumam ser mais intensas em seus posicionamentos (...), têm capacidade maior de responder simultaneamente a vários estímulos, são mais motivadas, concentradas e produtivas em suas áreas de conhecimento(...), buscam perfeição naquilo que se envolvem, têm consciência mais aguçada de si mesmas, senso de justiça e moral e demonstram senso de humor incomum. (FERREIRA, 2014, p. 285).

É necessário destacar que as características supracitadas não se incorporam ao sujeito somente por uma condição de herança genética. Entende-se nesta pesquisa o(a) estudante como um sujeito histórico-social e nesse contexto atua, influenciado e influenciando o meio em que vive.

Para Ferreira (2014, p. 288), “[...]a conjuntura social é mediadora da experiência e do destino da pessoa talentosa”, afirmação que remete à condição das pessoas que mantêm seu talento latente até vivenciar uma situação que lhe permita a expressão desse potencial. É o que Renzulli e Reis (1997, 2009) defendem ao apresentar o comportamento de superdotação como um conceito relativo, que depende também das condições externas ao sujeito (temporais, sociais e culturais) para ser manifesto.

Para Ourofino e Guimarães (2007, p. 43), a superdotação é “[...]um fenômeno multidimensional agrega todas as características de desenvolvimento do indivíduo, abrangendo tanto aspectos cognitivos quanto características afetivas, neuropsicomotoras e de personalidade”, por isso o conceito de superdotação não é estático, ele sofre “influências do contexto histórico e cultural e, por isso, pode variar de cultura para cultura”.

A dificuldade encontrada em alguns contextos para acessar bens culturais como forma de enriquecimento curricular e ampliação cultural, pode interferir no processo de manifestação do potencial, porém não o anula. Por vezes o potencial fica “em repouso” aguardando uma oportunidade para se manifestar. Dessa maneira, “[...] o ambiente tem o papel de instigar as habilidades, caso contrário elas ficarão apenas

como talento latente, aguardando o contexto adequado ou propício para emergirem” (ASPESI, 2007, p. 32).

Portanto, considerando as afirmações das autoras sobre a importância do ambiente e das contribuições que ele pode trazer para a manifestação das habilidades, evoca-se nesse momento atenção especial aos pequenos(as) poetas que aguardam ansiosos(as) uma oportunidade para escrever suas poesias, seus haicais⁴⁵, aos músicos que aguardam o acesso as primeiras notas e instrumentos musicais, aos(as), pequenos cientistas que sonham com sua primeira “caixa de alquimia” ou com o acesso à um laboratório bem equipado, enfim evoca-se atenção especial à todos(as) os(as) estudantes que continuam no anonimato das suas possibilidades, aguardando uma oportunidade para desenvolver seu potencial.

De fato, deseja-se que as influências externas como a do estereótipo do estudante superdotado representando a cultura ocidental “um menino mirradinho (pois geralmente é do sexo masculino), de óculos, solitário, sempre a ler um livro” (GUENTHER, 2000, p. 48) não se constituam empecilhos ao reconhecimento das características e necessidades cognitivas e socioemocionais dos(as) estudantes com AH/SD.

As pessoas com altas habilidades/superdotação constituem, dentro do contexto social e da própria educação especial, um grupo minoritário que ainda necessita ser reconhecido. A percepção envolta pelo mito de que as altas habilidades/superdotação estão relacionadas “[...] a um dom, ao privilégio de ter além”, desconsiderou as especificidades de suas características e reforçou a condição da não necessidade de investimentos para o seu atendimento. Sabatella (2008, p. 66) destacou em seus estudos, que o uso da palavra superdotação provoca um desconforto em diferentes segmentos da sociedade, pois a está relacionada a uma “[...] condição de elitismo, que define um grupo sendo melhor que os outros.”

Percepções como esta perduram, dos primórdios da história da Educação Especial até os dias atuais e se constituem como barreiras inibidoras do processo de inclusão. Ao buscar a inclusão de estudantes com altas habilidades/superdotação, busca-se também o respeito à singularidade das suas características e da sua história

⁴⁵ O jornalista José Carlos Fernandes escreveu para o Jornal Gazeta do Povo (Curitiba) a reportagem O menino poeta da Vila Torres, publicada em 07/07/2016. Vale a pena conferir a linda história de um menino, estudante do 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública, que se descobre poeta ao deixar bilhetes (haicais) sobre a mesa da professora (FERNANDES, 2016).

de vida. Busca-se o direito ao atendimento educacional especializado, a garantia de acesso a níveis mais elevados de ensino⁴⁶, a consolidação do que a legislação orienta e o respeito à diferença que os caracteriza.

3.3 CONCEPÇÕES DE INTELIGÊNCIA E DE SUPERDOTAÇÃO

O cérebro e a complexidade do seu funcionamento são temas e desafios presentes nas pesquisas que envolvem o desenvolvimento humano e devido aos avanços científicos e tecnológicos das últimas décadas, ganham destaque nos estudos que abordam não só a sua estrutura, mas a sua funcionalidade.

Destaca-se como marco referencial dos estudos sobre inteligência as pesquisas desenvolvidas por Terman que, em 1916, após revisão da escala de inteligência de Alfred Binet publicou seus estudos, incluindo o Quociente de Inteligência (QI), fator não considerado nas pesquisas anteriores.

A importância da mensuração da inteligência a partir do QI fez com que seus testes fossem adotados durante muito tempo pelo exército e também nas escolas americanas, onde foram usados como recurso para a classificação de crianças por suas habilidades intelectuais. (VIRGOLIM, 2011, 2019).

Foi analisando o desempenho dos(as) estudantes que Terman teceu suas percepções sobre as crianças superdotadas, tendo na concepção inicial de inteligência a marca do QI acima de 135 e mais tarde, em 1925, estabelecendo o limite de 130. Para Winner (1998, p. 33) “Ele fez a área progredir para além da abordagem de estudo de caso e influenciou profundamente a pesquisa sobre superdotação”.

As contribuições do psicólogo americano Terman trouxeram avanços nos estudos sobre a inteligência e aprendizagem, abrindo possibilidades para sobre o uso de teste de QI. Segundo Tarrida:

A pesar de iniciarse con una estrecha vinculación a la Psicología de la inteligencia, el ámbito de la excepcionalidad intelectual siguió, a lo largo del siglo XX, un desarrollo diferenciado de la misma, manteniendo el marco teórico original y acumulando todo tipo de datos empíricos. En general, la evolución del conocimiento del funcionamiento intelectual y cognitivo ha penetrado muy poco en la manera de plantear la superdotação, de manera que sigue manteniéndose como criterio predominante el establecido por Terman. Por otro lado, la propia investigación desde la excepcionalidad ha

⁴⁶ Esta é uma das garantias expressa na Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 19).

introducido algunos conceptos, el más destacado de los cuales es el de «talento», a los cuales en raras ocasiones se ha buscado mayor apoyo teórico. (TARRIDA, 2008, p. 203).

Na sequência histórica dos estudos voltados ao funcionamento do cérebro, à expressão da inteligência e à aprendizagem, destacam-se as contribuições de Jean Piaget, Lev Vygotsky, Howard Gardner, Robert Sternberg e Joseph Renzulli.

Para o suíço Jean Piaget (1936), biólogo, psicólogo e autor da teoria da Epistemologia Genética, a inteligência não é inata. Ela é resultado da herança biológica e amadurecimento das estruturas mentais, que se desenvolvem em contato com a realidade, estabelecendo assim, as estruturas cognitivas responsáveis pelas diferentes aprendizagens. A aprendizagem, nesse contexto, é observada a partir não de acertos e erros, mas do raciocínio utilizado para chegar a uma resposta, ação que justifica a definição de inteligência apresentada por Piaget: “busca intencional para atingir um fim”.

Ao tratar da temática Epistemologia Genética e Criança Superdotada Becker; Marques (2012) afirmam que a teoria postulada por Piaget contribuiu para novos entendimentos sobre o desenvolvimento cognitivo entre eles a observação de mudanças qualitativas quando a criança opera valendo-se de estratégias diferentes de raciocínio para resolver um problema.

Quanto maior a variedade de conteúdos, cada vez mais complexos, sobre os quais possa aplicar os seus esquemas já construídos, maior possibilidade de realizar generalizações, expandindo suas capacidades. Maior variedade de conteúdos significa maior possibilidade de estabelecer diferenciações (reflexionamentos) e integrações (reflexões), gerando novas formas que o sujeito transformará em conteúdos com os quais engendrará formas novas – novas capacidades. (BECKER; MARQUES, 2012, p. 165-166).

Eis a necessidade de se oferecer a todos(as) os(as) estudantes com altas habilidades/superdotação atividades desafiadoras que permitam a construção de novas estruturas cognitivas. A qualidade desta oferta é fundamental para envolvê-los(as) num movimento contínuo de acomodação, assimilação, adaptação e desequilíbrio, tornando-o(a) ativo(a) no processo de aprender.

Nesse sentido, vale considerar o alerta feito por Holt (1968, citado por ALENCAR, 2001, p. 46) “[...] a maior parte das crianças fracassa na escola. Fracassa porque não desenvolve mais que uma parcela ínfima de sua tremenda capacidade

para aprender, compreender e criar, com a qual nasceu e de que fez pleno uso nos seus dois ou três primeiros de vida.”

Portanto, por estar presente durante todo o percurso de vida, o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem devem ser qualificados de maneira substancial a partir de experiências e desafios que motivem as crianças, jovens e adultos usarem diferentes raciocínios na resolução de problemas do seu cotidiano. A aprendizagem significativa colabora com o aproveitamento do potencial e dá sentido positivo às atividades do meio escolar e acadêmico.

Ao tratar o sujeito como um ser de aprendizagem e interações reporta-se à teoria sociointeracionista do psicólogo russo Lev Vygotsky que apresenta o desenvolvimento humano numa perspectiva histórico-cultural e destaca a importância da função mediadora para o estabelecimento da relação sujeito e ambiente.

A mediação considera a intervenção de um elemento intermediário na relação homem-mundo. Este é o dado fundamental dentro da perspectiva histórico-cultural. A aprendizagem e o desenvolvimento humano são mediados pela cultura. A produção de cultura é o resultado do uso de instrumentos físicos e psicológicos. (STOLTZ; PISKE, 2012, p. 253).

No movimento mediado de interação com o mundo cultural é que as pessoas desenvolvem os processos superiores de pensamento e enriquecem suas vivências, portanto, “[...] todo desempenho superior é mediado socialmente.” (STOLTZ; PISKE, 2012, p. 256). Nesse sentido, em se tratando do objeto desta pesquisa, os(as) estudantes com altas habilidades/superdotação, as relações estabelecidas com o meio e a qualidade da mediação são fatores determinantes para o desenvolvimento do potencial e a manifestação deste.

A lógica da influência interna (sujeitos e seus aportes cognitivos) e externa (o meio e a cultura em que está inserido) sobre o desenvolvimento do potencial perpassa, também, pela necessidade da superação da concepção da inteligência como fator único. Nesse sentido, as contribuições de Gardner (1983) e Sternberg (1985) favorecem o entendimento da “[...] natureza multifacetada da inteligência humana” (VEIGA, 2012, p. 23).

Ao apresentar a Teoria das Inteligências Múltiplas, Gardner (1983,1995) descreveu oito capacidades mentais universais, entre elas algumas que não podem ser aferidas por testes de inteligência, mas são observáveis a partir do desempenho das pessoas em determinadas tarefas, considerando os diferentes sistemas

inteligentes. Ao classificá-las como linguística, espacial, lógico-matemática, naturalista, musical, corporal-cinestésica, intrapessoal e interpessoal, Gardner apresenta também como os processos mentais são ativados por um conjunto de habilidades.

A partir dessa concepção, Gardner define: “Uma inteligência implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural. (GARDNER, 1995, p. 21). Nesse sentido, destaca-se que o(a) estudante pode identificar e resolver (facilidade), ou não resolver (dificuldade) o problema, valendo-se de um ou mais sistemas inteligentes. Ao identificar em qual sistema o(a) estudante apresenta facilidade ou dificuldade, qualifica-se a multiplicidade da inteligência.

Sternberg, autor da Teoria Triárquica, define a inteligência como “[...] a capacidade de aprender a partir da experiência, usando os processos metacognitivos para melhorar a aprendizagem e a capacidade de se adaptar ao ambiente.” (STERNBERG, 2008, p. 451). Portanto a inteligência não é fixa, pois está atrelada a condição do sujeito e seu mundo interior, com as suas experiências e sua relação com o meio, ou seja, em constante movimento de realimentação.

Dessa maneira, o autor destaca que a inteligência se manifesta por meio de três componentes: de ordem superior (metacognição/planejamento); de ordem inferior (desempenho/execução); de aquisição de conhecimento (como resolver). Esses processos mentais são ativados por um determinado conjunto de habilidades que, funcionando plenamente, ativam os processos mentais e consolidam uma nova aprendizagem.

Assim as experiências estão relacionadas às tarefas vivenciadas. Cada nova tarefa/atividade exige novos recursos mentais e se constituem como desafios, desse modo, “[...] as tarefas intelectualmente mais estimulantes são desafiadoras e exigentes, mas não sobrecarregam”. (STERNBERG, 2008, p. 474).

O terceiro aspecto está ligado à relação com o mundo exterior, estabelecida por situações de adaptação, de se moldar a esse meio ou de procurar novos ambientes. Sternberg também afirma que pessoas não se destacam em todos os aspectos, pois se apresentam com diferentes perfis de inteligência, podendo se manifestar mais criativas, analíticas ou práticas. O desafio das instituições de ensino é expor os(as) estudantes a experiências que proporcionam o desenvolvimento dessas habilidades.

Após revisitar as teorias psicométricas, desenvolvimentistas, sociointeracionistas e cognitivistas e os conceitos de inteligência postulados pelos autores que as fundamentam, permite-se agora adentrar no conceito de superdotação apresentado por Joseph Renzulli.

Como apresentado anteriormente, Renzulli (1986) é autor da Teoria dos Três Anéis, concepção que sustenta o comportamento de superdotação “[...] como algo que se desenvolve em certas pessoas, em certos momentos e em certas circunstâncias” sendo o resultado da “[...] interação entre três grupos básicos de traços humanos: **habilidade acima da média**; altos níveis de **comprometimento com a tarefa** e altos níveis de **criatividade**” (RENZULLI, 2016, p. 246) que ao coexistirem de maneira dinâmica, exigem um fluxo de oportunidades e recursos para que o potencial seja manifesto.

Para explicar habilidade acima da média o autor subdivide em habilidade geral e habilidades específicas, descrevendo-as respectivamente como:

Capacidade de processar informações, integrar experiências que resultem em respostas apropriadas e adaptativas a novas situações e de se engajar em pensamento abstrato. (RENZULLI; REIS, 1997, p. 5).
Capacidade de adquirir conhecimento e técnica ou habilidade de executar uma ou mais atividades de tipo específico e em âmbito restrito. (RENZULLI, 2016, p. 236).

O comprometimento com a tarefa é a energia que a pessoa dispense para realizar resolver uma situação. Renzulli (2018, p. 27) declara que o comprometimento com a tarefa “[...] representa um conjunto não intelectivos de traços [...] é melhor entendido como uma forma de motivação focalizada ou refinada-energia trazida para um problema particular ou área específica de desempenho”. A criatividade seria a forma original e inovadora de se manifestar. Característica que dá a pessoa condição de inventar, criar, ultrapassar modelos pré-determinados e/ou convenções. (RENZULLI, 2018).

Esses traços, estudados exhaustivamente por Renzulli, trazem como terreno fértil para a sua manifestação, o ambiente escolar. O pesquisador acredita que as orientações advindas de seus estudos, bem como a lógica que adota nas suas conceitualizações devam ser relevantes e contribuir para os(as) profissionais que atuam nas escolas mantenham maior proximidade com essa temática. Algumas das

características dos tipos de superdotação apresentadas por Renzulli, estão descritas no QUADRO 5.

QUADRO 5 – CARACTERÍSTICAS DA SUPERDOTAÇÃO ESCOLAR⁴⁷ E DA SUPERDOTAÇÃO CRIATIVO-PRODUTIVA, SEGUNDO JOSEPH RENZULLI⁴⁸

Superdotação escolar/acadêmica	Superdotação criativo-produtiva
Facilmente identificada nos testes psicométricos e de habilidades cognitivas.	Manifesta a partir do desenvolvimento de pensamentos, soluções, materiais e produtos originais, dificilmente avaliadas e testes psicométricos.
Aprendizagem dedutiva. O estudante é consumidor do conhecimento.	A aprendizagem indutiva. O estudante é produtor de conhecimento.
Favorece a identificação de estudantes para a participação em programas especiais.	Favorece o surgimento de novas ideias e produtos.
Relaciona-se a pontuação nos testes de QI com o bom desempenho na escola.	A importância do conteúdo escolar está intimamente ligada ao agir e produzir.

FONTE: Organizado pela autora (2018), a partir da concepção de superdotação no modelo dos Três Anéis (RENZULLI, 2014, p. 228).

As características supracitadas dão evidências de quanto a possibilidade de se identificar um(a) estudante do tipo acadêmico é maior que a de se identificar o(a) estudante do tipo produtivo criativo. O(a) estudante que apresenta superdotação acadêmica geralmente está adequado ao ambiente escolar/acadêmico, pois o gosto pelo aprender é sua motivação. Tirar boas notas por facilidade de aprendizagem nas áreas mais valorizadas pela escola (linguística e lógico-matemática), a expressão do pensamento de maneira mais linear e convergente contribuem para que eles sejam melhor aceitos pelos(as) professores(as), o que a priori não garante a sua identificação.

Ilustra-se esta situação com as experiências da pesquisadora quando atuava como pedagoga e participava de inúmeros conselhos de classe⁴⁹.

⁴⁷ O autor faz referência que a superdotação escolar é também conhecida como “superdotação da testagem” ou da “aprendizagem da lição”.

⁴⁸ Fragmentos do capítulo 9 intitulado A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa, do autor Joseph Renzulli na obra Altas habilidades/Superdotação, inteligência e criatividade, organizada por Virgolim e Konkiewitz (2014).

⁴⁹ Os Conselhos de Classe são momentos em que a equipe da escola formada por professores(as), pedagogos(as), diretor(a) entre outros profissionais, se reúnem para apresentar informações e refletir

Nas longas sessões do Conselho de Classe os(as) professores(as) discorriam sobre as potencialidades e necessidades de cada estudante. Muito comum e recorrente era ouvir sobre o(a) estudante que apresentava desempenho acima da média que era “ótimo aluno”, “excelente aluno” ou “esse(a) estudante não apresenta dificuldades, aprende tudo e rapidamente”. O Conselho prosseguia sem a esses(as) estudantes dar maior atenção ou propor atividades que desenvolvessem e estimulassem ainda mais suas habilidades, seu potencial, mantendo desse modo a concepção Guenther (2012, p. 22) sobre o aproveitamento do potencial do contexto escolar, quando afirma que “[...] o meio escolar se comporta como um ‘reinado da média’ e desconsidera quem está fora desse referencial”.

Entre as consequências do “reinado da média” para os(as) estudantes com AH/SD estão o subaproveitamento do potencial e a desmotivação pelo ambiente escolar/acadêmico. Infelizmente um currículo que não instiga os(as) estudantes à novas descobertas, à novas e significativas aprendizagens, favorece que muitos(as) se tornem frustrados(as), entediados(as), desatentos(as) ou retraídos(as). Por vezes a desmotivação pode resultar também em conflito com os(as) professores(as) e colegas e até em diagnósticos equivocados sobre seu comportamento, situações alertadas por Winner (1998, p. 194) ao afirmar que “Nós tendemos muito mais a patologizar estas crianças do que considerar que elas podem ser inquietas e desatentas porque estão entediadas”.

Retorna-se ao Conselho de Classe para relatar a experiência vivida diante da análise do desenvolvimento dos(as) estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem, ou outra necessidade educacional específica que não seja o enriquecimento curricular. Para eles(as), as observações sempre foram mais detalhadas e pontuais, algumas vezes, conforme a sintonia nas observações dos(as) professores(as) chegava-se a constituir-se “um tratado”, ou seja, um plano emergencial de atendimento individualizado, envolvendo diferentes aspectos e contextos.

Essa situação era e ainda é muito válida, pois para além de “achar culpados” ou relegar o(a) estudante à própria sorte, entendendo que a instituição já fez tudo o que era possível, procurava-se observar se no “discurso” dos professores, entre outras questões de aprendizagem, não se encontravam estudantes com

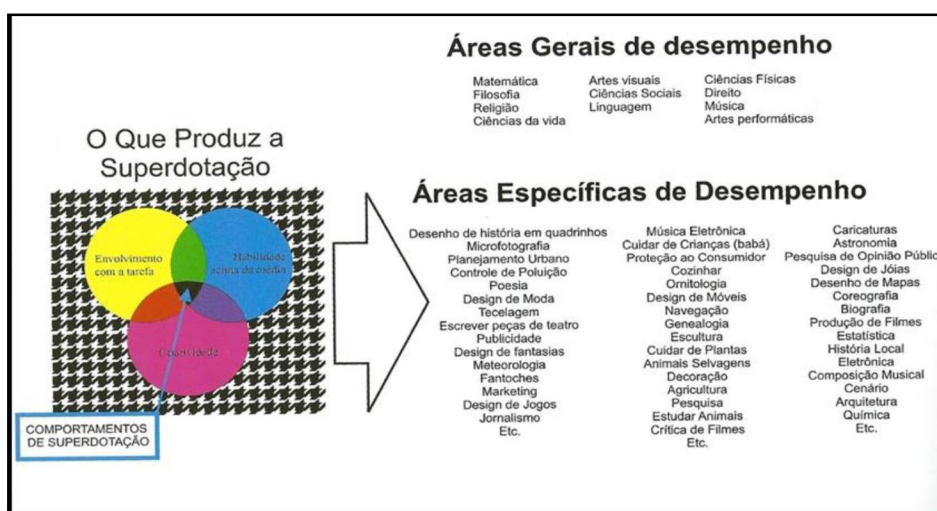
sobre o desenvolvimento, aprendizagem e desempenho dos(as) estudantes durante um determinado período do ano letivo (bimestral, trimestral ou semestral).

características do perfil produtivo-criativo (QUADRO 5). Esses(as) estudantes dificilmente são identificados(as) nas instituições de ensino, principalmente nas que mantêm o modelo tradicional de ensinar, avaliar e valorando o desempenho apenas pela nota das provas. Pérez afirma que:

[...] geralmente, na escola, os alunos mais criativos não são benquistos e nem desejados pelos professores, porque não se aproximam do modelo de bom aluno que se tem, mais associado ao aluno do tipo acadêmico e, na sociedade, os adultos que apresentam estas características não são sempre considerados competentes. (PÉREZ, 2015, p. 71).

Diante disso, faz-se necessário considerar o que Renzulli apresenta como “pano de fundo” na Teoria dos Três Anéis (FIGURA 1), ou seja, a superdotação não se manifesta alheia à interação com os aspectos da personalidade e do ambiente, fatores estes que interferem no desenvolvimento e na manifestação do potencial.

FIGURA 1 – TEORIA DOS TRÊS ANÉIS



FONTE: RENZULLI; REIS (1997) traduzida e adaptada por VIRGOLIM (2007b).

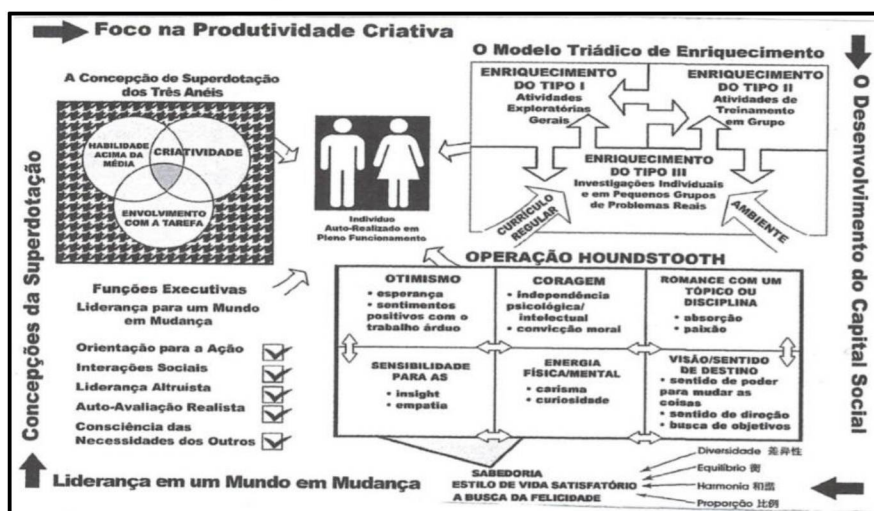
Em 2014, no capítulo intitulado “A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção criativa” (RENZULLI, 2014), Renzulli destacou os avanços e resultados atualizados de sua pesquisa, onde uma nova dimensão do modelo foi apresentada. Nomeada como Operação *Houndstooth*, sua representação considera seis fatores cocognitivos⁵⁰ (otimismo,

⁵⁰ Renzulli justifica que se a esses traços como fatores cocognitivos porque eles interagem e realçam os traços cognitivos que geralmente são associados ao desenvolvimento humano. (RENZULLI, 2014, p. 248-249).

coragem, romance com um tópico ou disciplina, sensibilidade para as questões humanas, energia física/mental e visão/sentido de destino) e 13 subcomponentes (esperança, sentimentos positivos com o trabalho árduo, independência psicológica/intelectual, convicção moral, absorção, paixão, *insight*, empatia, carisma, curiosidade, sentido de poder para mudar as coisas, sentido de direção e busca de objetivos). Afirma também que as muitas interações entre esses fatores contribuem para o desenvolvimento humano e reafirma a importância da educação dos(as) superdotados(as) caminhar para o aproveitamento “do alto potencial para a liderança responsável e ética em todos os caminhos da vida” (RENZULLI, 2014, p. 249).

Em 2018, Renzulli apresentou uma figura, nomeada por ele como “Uma teoria de quatro partes para o desenvolvimento do talento” (FIGURA 2) onde estão representados todos os aspectos considerados na sua Teoria, destacado por ele como resultados “baseados em vários anos de pesquisa”. (RENZULLI, 2018, p. 23).

FIGURA 2 – REPRESENTAÇÃO DA TEORIA DE RENZULLI EM QUATRO PARTES



FONTE: RENZULLI (2018).

Partindo da representação proposta por Renzulli, acredita-se que a educação dos(as) estudantes com altas habilidades/superdotação não pode ser vista alheia às questões políticas, sociais e econômicas e o potencial por eles(as) apresentado deve ser desenvolvido, considerando as possibilidades de contribuição positiva nas questões sociais. “Investimentos no capital social beneficiam a sociedade como um todo, porque ajudam a criar os valores, as normas, as redes e a confiança social que facilitam a coordenação e cooperação rumo a um bem público maior.” (RENZULLI, 2014, p. 250).

Nesse sentido, o potencial intelectual, criativo e de liderança (responsável e ética) expressos como capital social podem se constituir como legado imaterial a ser deixado pelos(as) estudantes superdotados(as).

Essa nova proposta de reconhecimento, identificação e investimento no potencial/capital social pode assegurar as transformações desejadas para um mundo melhor. Fato este observado por Helena Antipoff, que nos idos anos de 1946 afirmou que havia, mesmo sem o amparo e cuidado dos(as) educadores(as) “[...] um grupo de crianças com grandes possibilidades de tomar as rédeas da vida social de amanhã e imprimir-lhe a direção que seria realmente a melhor”. (apud GUENTHER, 2000, p. 21).

Ao percorrer sobre as concepções de inteligência em distintos momentos históricos, conclui-se que estudo sobre inteligência iniciado na área da psicologia, perdurou durante muito tempo pautado na concepção da inteligência como fator único, sendo este critério usado como determinante na identificação da pessoa com altas habilidades/superdotação.

Pode-se aferir que, até os dias atuais, há pesquisadores que se mantêm fiéis aos estudos iniciados por Terman, porém não há como negar, partindo da visão pluralista da inteligência, que o potencial humano pode ser manifesto por vários sistemas inteligentes e que sua expressão é influenciada por fatores internos (estruturas psíquicas e cognitivas do próprio sujeito) e externos (fatores socioambientais).

Se for sobre a manifestação e aproveitamento do potencial que se debruçam todas as teorias da inteligência, que elas possam balizar estudos para que as influências do, e no meio, sejam as mais benéficas possíveis, contribuindo desse modo para que o potencial humano esteja a serviços da construção de uma sociedade melhor.

3.4 IDENTIFICAÇÃO E AVALIAÇÃO DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Observar, identificar, avaliar e atender são ações que devem sustentar os serviços educacionais de apoio aos(as) estudantes com altas habilidades/superdotação, pois são processos que se realimentam e juntos garantem a visibilidade e os direitos educacionais desse alunado.

Essas ações devem estar imbuídas do conhecimento sobre a área das AH/SD, bem como do acompanhamento longitudinal sobre as ocorrências nas

diferentes etapas do desenvolvimento dos(as) estudantes, possibilitando identificar características e comportamentos que os colocam numa condição de funcionamento cognitivo, intelectual e emocional diferente de seus pares.

A necessidade de entender sobre quais instrumentos e critérios utilizar no processo de identificação de estudantes com AH/SD move pesquisas realizadas no Brasil, que procuram dar destaque às capacidades naturais em contraponto à exclusividade de se indicar o potencial apenas por meio de testes padronizados de inteligência. Guimarães e Ourofino (2007, p. 57) afirmam que a identificação dos estudantes com altas habilidades/superdotação “[...] deve envolver uma avaliação abrangente e multidimensional, que englobe variados instrumentos e diversas fontes de informações”. Somente dessa forma, toma-se conhecimento das várias possibilidades de manifestação do potencial.

Em se tratando da identificação desses(as) estudantes nas instituições de ensino brasileiras, é evidente o risco de se excluir muitos talentos, pois histórica e culturalmente se privilegia o desempenho atrelado à “boa nota” em duas áreas distintas do conhecimento: Língua Portuguesa e Matemática. Pereira (2014) em seus estudos sobre superdotação e currículo escolar afirma que:

A ideia geral de que os superdotados são alunos de elevado desempenho, de grande autonomia, com sucesso na aprendizagem acadêmica e no trabalho escolar, generalizando um dos perfis encontrados em alguns alunos altamente capazes, dificulta o entendimento da superdotação de forma mais abrangente. Compreende-se atualmente que esse comportamento multifacetado, heterogêneo e com vários níveis de expressão da superdotação pode ser evidenciado em diferentes situações e áreas do conhecimento, como artes visuais, cênicas e musicais; habilidades sociais e psicomotoras; aptidões acadêmicas, pensamento criativo-produtivo, entre outras. (PEREIRA, 2014, p. 374).

Essa preocupação, recorrente entre os pesquisadores, constitui-se num grande desafio, principalmente diante da necessidade de se eleger um modelo de avaliação inclusivo, eficiente e que atenda a singularidade de cada sujeito. Todavia há de se considerar que a ação de avaliar tem gerado controvérsias nos procedimentos adotados pelos sistemas educacionais brasileiros. Há sistemas que exigem uma avaliação formal, adotando como referência somente os resultados obtidos em teste QI, alegando que a observação e a identificação realizada pelo professor e/ou por profissionais especializados, sem o uso de instrumentos

padronizados, incorreria ao erro de se indicar ao atendimento estudantes que não fossem superdotados.

No contraponto desse modelo, há a indicação da avaliação por meio de observações sistemáticas realizadas por profissionais especializados e pessoas do convívio desses(as) estudantes. Esse modelo ainda é muito questionado, haja vista que o padrão de inteligência nasceu e, durante muito tempo, esteve atrelado a psicometria.

O desafio da identificação dos(as) estudantes com AH/SD em suas múltiplas possibilidades de manifestação do potencial, alavancou pesquisas e produções para apresentar características observáveis no desenvolvimento e na aprendizagem, no ambiente familiar e escolar. Segundo Ferreira (2014, p. 291) “[...] o talento é reconhecido precocemente, via de regra, na família, e cancelado pela escola”. Salienta-se a importância dessas duas instâncias se fazerem presentes no processo de identificação, pois cada uma delas se torna responsável em sinalizar aspectos que podem contribuir no processo de identificação.

Movida por essas questões em 1987, a pesquisadora Cristina Maria Carvalho Delou apresentou como resultado da sua pesquisa de Mestrado na Faculdade de Educação da Universidade do Rio de Janeiro a Lista Base de Indicadores de Superdotação – Parâmetros para Observação de Alunos em Sala de Aula. O instrumento de observação é resultado de um minucioso trabalho que contou com a participação de renomados especialistas da área de AH/SD. Esse instrumento é utilizado até hoje por profissionais que atuam em serviços voltados ao atendimento de estudantes com AH/SD.

Em 2007, atendendo à solicitação do Ministério da Educação, pesquisadoras brasileiras com destacada atuação na área de altas habilidades/superdotação, entre elas: Alencar; Cupertino; Delou; Fleith, Guimarães, Ourofino; Pereira; Sabatella e Virgolim escreveram sobre a temática, numa coleção intitulada A Construção de Práticas Educativas para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação⁵¹, cuja versão impressa foi encaminhada para as secretarias de educação de todo Brasil. Atualmente os exemplares estão disponíveis na versão *on-line* e continuam como material de

⁵¹ BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Disponível em: <<https://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 4 jun. 2019.

referência para a comunidade acadêmica, pais e professores e demais profissionais com interesse na área de AH/SD.

No volume I, capítulo 4 da referida coleção, encontram-se exemplos de indicadores de altas habilidades/superdotação, onde as autoras GUIMARÃES;OUROFINO (2007, p. 57) destacam os apresentados por Delou (1987), entre eles: “[...] o prazer do aluno em realizar ou planejar quebra-cabeças e problemas, de superar obstáculos e tarefas consideradas difíceis, de manter e defender suas próprias ideias, de dirigir mais atenção para fazer coisas novas, de usar métodos novos em suas atividades, combinar ideias e criar produtos diferentes e de pôr em prática os conhecimentos adquiridos”. Esses indicadores podem ser observados pela família e profissionais das unidades educativas durante o processo de desenvolvimento e aprendizagem e serem ponto de partida para o início de uma observação mais detalhada e intencional.

Nessa mesma perspectiva, Pérez e Freitas (2016) escreveram o Manual de Identificação de Altas Habilidades/Superdotação que apresenta instrumentos de triagem para crianças e adultos. A elaboração dos instrumentos considerou a concepção de superdotação apresentada por Renzulli (1986) e a Teoria das Inteligências Múltiplas (GARDNER, 1993).

Consideram também a importância de envolver os(as) responsáveis pelo(a) estudante e os(as) professores. Por isso, elas propuseram a Lista de Verificação de Indicadores de AH/SD para professores, o Questionário de Identificação para os(as) Responsáveis pelo (a) aluno(a) e o Questionário de Identificação de Indicadores de AH/SD para professores.

Para os(as) estudantes de 1º ao 4º ano é apresentado também o Questionário de Autonegação e Nomeação pelos Colegas que permite registrar a autopercepção da criança e percepção do grupo/turma, com relação ao comportamento apresentado por ela. Esses instrumentos apresentam os(as) estudantes com indicativos e apontam a necessidade de observá-los(as) de maneira mais individual, afim averiguar a presença dos traços de superdotação como habilidade acima da média, criatividade, comprometimento com a tarefa e liderança (RENZULLI, 1978,1986).

Para a identificação de adultos, as pesquisadoras apresentaram o Questionário de Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (QIIAHSD-Adulto) com 70 questões distribuídas em blocos que obtém informações da condição socioeconômica, das características gerais das AH/SD, das habilidades

acima da média, da criatividade, do Comprometimento com a Tarefa, da Liderança e das habilidades artísticas e esportivas (PÉREZ; FREITAS, 2016, p. 94). Os estudos realizados por Pérez e Freitas muito contribuíram para o processo de identificação das pessoas com AH/SD, pois como dito anteriormente ainda é preciso defender a identificação num modelo que não seja exclusivamente psicométrico.

A dicotomia entre avaliar e identificar interfere de maneira substancial na chegada dos(as) estudantes aos programas de atendimentos. Muitos sistemas de ensino (estadual, municipal e particulares) exigem que além de identificados seus(as) estudantes apresentem “avaliação” de AH/SD, porém nem sempre esses sistemas estão preparados para ofertar espaços, profissionais e instrumentos necessários para este processo. Entende-se que não havendo investimentos em recursos humanos, físicos e financeiros, seja para identificar ou para avaliar, continua-se negando o direito a inclusão.

Ao tratar da identificação no contexto educacional Guenther (2006, não paginado) afirma que, “[...] conhecer a criança é uma das tarefas fundamentais do educador”, pois o conhecimento das características e necessidades individuais torna-se base para uma intervenção assertiva, o que resulta em respostas adequadas a cada uma. Estar atenta(o) aos comportamentos e manifestações do potencial contribui para a identificação dos(as) estudantes com AH/SD já nos anos iniciais da sua escolarização.

No contexto desta pesquisa, considera-se como um modelo de avaliação inclusivo aquele que toma como ponto de partida a trajetória de desenvolvimento e aprendizagem de cada estudante, informações que podem ser obtidas por meio de instrumentos variados e os apontamentos de uma equipe multidisciplinar.

Por equipe multidisciplinar entende-se aquela formada pela tríade escola/família/profissionais especializados. No encontro desses segmentos diferentes percepções sobre o(a) estudante são confrontadas, identifica-se os pontos que se convergem, analisa-se os pontos divergentes, busca-se um consenso sobre o perfil e o potencial de aprendizagem, sobre as necessidades pedagógicas e emocionais, enfim sobre o(a) estudante que ali está e sobre o que a ele(a) poderá ser oferecido enquanto oportunidade de desenvolvimento. Essa dinâmica é fundamental para obter uma “[...] visão sistêmica e global do indivíduo” (GUIMARÃES; OUROFINO, 2007, p. 56) e contribui para a definição do plano de atendimento.

Destaca-se também o fato de quanto a identificação e retirada desses sujeitos da invisibilidade é fato *sine qua non* para a efetivação de políticas públicas para atendimento a essas pessoas.

Os estudos realizados por Delou (1987); Guenther (2006), Pérez; Freitas (2016) entre outros, muito contribuíram para reflexões e avanços no processo de identificação das pessoas com AH/SD. Todavia, como dito anteriormente, ainda é preciso defender a identificação num modelo que não seja exclusivamente psicométrico.

Para a pesquisa proposta nesta dissertação, o trabalho das referidas autoras se torna inspiração, visto que na defesa da visibilidade e do direito das pessoas com AH/SD, a identificação é o primeiro passo para a garantia do reconhecimento da sua identidade e do acesso ao atendimento educacional especializado.

4 A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

*Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.*
(MACHADO, 1912, p. 77)

Nesta seção, a proposta metodológica, os procedimentos da pesquisa, o lócus, os sujeitos e os instrumentos para obtenção dos dados foram o foco principal. Sem dúvida, uma importante caminhada para conhecer e compreender a trajetória dos (as) estudantes com altas habilidades/superdotação na universidade, a partir da análise de seus itinerários pedagógicos.

4.1 A ABORDAGEM DA PESQUISA

A proposta desta pesquisa consistiu no estudo exploratório sobre as temáticas que perpassam a área das altas habilidades/superdotação e estão diretamente ligadas ao comportamento e necessidades apresentadas pelos(as) estudantes, ao longo da sua trajetória escolar/acadêmica.

A elaboração do Inventário Pedagógico para Altas Habilidades/Superdotação (IPAHS) foi a primeira parte do processo e surgiu da necessidade de se criar um instrumento próprio para análise longitudinal de aspectos relevantes no itinerário pedagógico dos(as) estudantes com altas habilidades/superdotação, e ao mesmo tempo, subsidiar o estudo desenvolvido pelo Núcleo de Estudos e Práticas em Altas Habilidades/Superdotação (NEPAHS), realizado com estudantes da UFPR e da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), com indicativos ou identificados com AH/SD.

Tendo como referencial os estudos realizados por Aspesi (2007), Delou (2007, 2012); Freitas (2010, 2016); Pérez e Freitas (2010, 2016); Sakaguti (2017), considerou-se importante identificar aspectos relacionados às vivências do(a) estudante em âmbito familiar e escolar/acadêmico, bem como conhecer seus desejos e suas características socioemocionais (VIRGOLIM; OUROFINO; GUIMARÃES, 2007).

O IPAHSO, criado pela pesquisadora, contou na sua elaboração com a participação duas professoras/doutoras especialistas na área de AH/SD⁵² e passou pela avaliação de duas psicólogas⁵³ e uma pedagoga⁵⁴, ambas pesquisadoras da área de AH/SD. Este processo muito contribuiu para a definição das categorias que o compõem. Para fins didáticos no decorrer deste trabalho o IPAHSO será nomeado somente de Inventário Pedagógico. Ele contém questões agrupadas em sete categorias, conforme apresenta o QUADRO 6.

QUADRO 6 – CATEGORIAS DO INVENTÁRIO PEDAGÓGICO – IPAHSO

INVENTARIO PEDAGÓGICO PARA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO – IPAHSO	
Categoria 1	Identificação
Categoria 2	Informações escolares/acadêmicas e dinâmica de acompanhamento familiar
Categoria 3	Necessidades específicas
Categoria 4	Da aprovação a frequência no Ensino Superior
Categoria 5	Produções e interesses
Categoria 6	Percepções sobre a IES
Categoria 7	Autodesempenho

FONTE: A autora (2018).

Destaca-se que a última categoria foi constituída por uma entrevista semiestruturada. Acredita-se que a entrevista ajudou a contemplar, entre outros aspectos, questões de ordem subjetiva, não evidenciadas nas demais categorias.

Para Lüdke e André (1986, p. 34), na hora da entrevista pode-se fazer “[...] correções necessárias, solicitando esclarecimentos e adaptações que a tornam

⁵² Laura Ceretta Moreira (UFPR) e Paula Mytsuyo Yamasaki Sakaguti (UNINTER).

⁵³ As psicólogas que analisaram e avaliaram o IPAHSO são pesquisadoras na área AH/SD. Tatiana Izabele Jaworski Sá Riechi é professora adjunta do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, área de concentração Avaliação e Intervenção Neuropsicológica na Universidade Federal do Paraná. Coordenadora do Laboratório de Neuropsicologia/UFPR. Elizabeth Carvalho da Veiga é professora titular da Pontifícia Universidade Católica do Paraná e coeditora da Revista Psicologia Argumento.

⁵⁴ Vera Lúcia Palmeira Pereira é pedagoga, mestre em Educação e especialista em Psicopedagogia pela Universidade Católica de Brasília e Educação de Bem-Dotados e Talentosos pela Universidade Federal de Lavras.

sobremaneira eficaz na obtenção das informações”. Procurou-se, portanto, no momento de interação proporcionado pela entrevista, que a prioridade não fosse somente questões relacionadas à identidade de pessoa superdotada e outras situações abordadas no Inventário Pedagógico, mas sim àquelas que fossem significativas para o(a) entrevistado(a) contempladas então, numa escuta qualificada e interativa.

Desse modo, o momento da entrevista se constituiu num momento interativo, de mão dupla, onde as palavras tornaram-se meio de troca de ideias e percepções (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 73). O resultado da dinâmica de interação, pelo viés de mão dupla, a forma como a comunicação entre o pesquisador e os(as) participantes do estudo foi estabelecida foi registrada na ficha “Sobre a Aplicação do IPAHS” elaborada para esse fim. (APÊNDICE 2).

A forma como se procedeu a aplicação do Inventário Pedagógico será apresentada na seção 4.3, que tratará das estratégias utilizadas na coleta dos dados. Outro aspecto fundamental na pesquisa consistiu na apresentação dos momentos selecionados para a análise. O primeiro esteve relacionado aos aspectos da trajetória individual do(a) participante e o segundo tratou das informações obtidas na análise das respostas do grupo, portanto a abordagem quanti e qualitativa permitiu investigar as características e necessidades individuais, bem como os padrões existentes entre o grupo analisado.

A abordagem qualitativa adotou as contribuições de Flick (2009, p. 25) que considera a participação e a subjetividade do pesquisador e dos que estão sendo estudados como parte do processo. Desse modo, as possibilidades de revisitar todo material da pesquisa e analisá-los qualitativamente tornaram-se fundamentais para o “[...] confronto entre os princípios teóricos” do estudo e o que foi “aprendido” durante a pesquisa (ANDRÉ; LUCKE, 2014, p. 54). Somado a isso, a análise quantitativa contribui para o levantamento dos dados obtidos nas respostas do grupo. As ocorrências foram analisadas a partir da frequência das respostas, conforme as categorias propostas no IPAHS.

A proposta de inferir a análise qualitativa e quantitativamente aos dados desta pesquisa fundamentou-se em estudos recentes que qualificam essa abordagem. Segundo Zanette (2017, p. 160), atualmente é possível usar as técnicas quantitativas e qualitativas, pois o “[...] o valor dos estudos não se mede pela dimensão de uma ou

outra abordagem, mas pela concepção que determina a orientação dos resultados e os vínculos estabelecidos com os sujeitos e os problemas investigados”.

Considera-se, portanto que a abordagem quanti/qualitativa se complementou na proposta da pesquisa contribuindo no campo científico para quantificação e a análise interpretativa dos dados obtidos no processo.

4.2 O LÓCUS E OS SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada no Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE) (UFPR, 2018), onde está localizado o Núcleo de Estudos e Pesquisas de Altas Habilidades/Superdotação (NEPAHS) ambos instalados no prédio histórico da Universidade Federal do Paraná, localizado na Praça Santos Andrade, região central da cidade de Curitiba.

FIGURA 3 – A UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ



FONTE: Guia Geográfico Curitiba (2018).

Criado em 2006, o NAPNE tem como objetivo atender a comunidade acadêmica que possui alguma necessidade educacional especial. Desde a sua criação, tem realizado o trabalho de atendimento e conscientização das características, necessidades e direitos das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação. Para os(as) estudantes com AH/SD oferece um programa de identificação e atendimento pioneiro no Brasil, o NEPAHS.

O NEPAHS, como apresentado na introdução desta pesquisa, é parte integrante da SIPAD, e foi criado com a finalidade de consolidar políticas afirmativas para os(as) estudantes com altas habilidades/superdotação. Segundo a sua coordenação o “Núcleo está organizado para realizar de forma competente e responsável a identificação de estudantes que apresentam altas habilidades/superdotação e promover ações interventivas que se estendam, também à comunidade”. (MOREIRA, et al., 2016, p. 65).

A partir do contato com as coordenadoras do NEPAHS, estabeleceu-se o protocolo e os encaminhamentos para o desenvolvimento da pesquisa. Acordou-se que os(as) estudantes universitários(as) acompanhados ou avaliados pelo NEPAHS participariam da pesquisa intitulada **Estudantes com altas habilidades/superdotação na universidade: análise de itinerários pedagógicos**.

O processo de identificação proposto no PEGAHSUS parte do pressuposto que a inteligência pode ser manifesta em diferentes áreas, por isso estabelece-se alguns critérios norteadores para esse processo, entre eles, o de atender estudantes cujo os cursos contemplem às Inteligências Múltiplas.

Segundo Gardner (1983,1999) na Teoria das Inteligências Múltiplas a competência cognitiva está no potencial humano, que pode ser manifesto por um “conjunto de oito (ou mais) habilidades, talentos ou capacidades mentais universais”. Partindo dessa concepção, os(as) estudantes que participam do processo de identificação e avaliação no PEGAHSUS são oriundos de cursos cuja grade curricular exige determinadas competências que podem ser manifestas por meio de habilidades e capacidades, nos diferentes sistemas inteligentes.

No QUADRO 7, apresentam-se os cursos pensados e definidos pela equipe de profissionais do PEGAHSUS para o no processo de identificação de estudantes universitários com indicadores de AH/SD, as habilidades e/ou competências a serem desenvolvidas em cada curso, a qual das inteligências descritas por Gardner os cursos foram relacionados e a definição de cada inteligência, à luz do seu criador.

QUADRO 7 – CURSOS UNIVERSITÁRIOS, HABILIDADES, COMPETÊNCIAS E SUAS RELAÇÕES COM A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

(continua)

Curso	Habilidades e competências, segundo proposta dos cursos	Inteligência	Inteligências Múltiplas – Habilidades Gardner, 1983, 1993, 1999)
A R Q U I T E T U R A	[...] compreender e traduzir as necessidades dos indivíduos, grupos sociais e comunidades com relação à concepção, organização e construção do espaço exterior e interior; abrangendo a edificação, o urbanismo, o paisagismo, assim como a conservação e preservação do patrimônio construído, a proteção do ambiente natural e a utilização racional dos recursos disponíveis (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Curso de Arquitetura e Urbanismo, 2018).	E S P A C I A L	Corresponde capacidade de relacionar padrões, perceber similaridades nas formas espaciais e conceituar relações entre elas. Inclui também a capacidade de visualização no espaço tridimensional e a construção de modelos que auxiliam na orientação espacial ou na transformação de um espaço.
M E D I C I N A	O perfil do médico a ser graduado tem que ser considerado frente às exigências da Saúde, do modelo assistencial prevalente, do rápido progresso científico e tecnológico e de consideração intensa aos valores éticos e humanísticos. Estas considerações favorecem um destaque especial ao médico com conhecimentos gerais de clínica, apoiado na ação complementar de outros profissionais de Saúde (BRASIL. Curso de Medicina, 2018).	N A T U R A L I S T A	Capacidade apresentada pelo indivíduo para identificar padrões na forma como as coisas são organizadas na natureza e distinguir vários tipos de plantas, animais e fenômenos naturais.
L E T R A S	[...] demonstrar capacidade de articular a expressão linguística e literária com os sistemas de referência em relação aos quais os recursos expressivos da linguagem se tomam significativos (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Curso de Letras, 2007).	L I N G U Í S T I C A	Manifesta-se na habilidade para lidar criativamente com as palavras, em diferentes níveis de linguagem (semântica, sintaxe), tanto na expressão oral quanto na escrita (no caso de sociedades letradas).

(continuação)

Curso	Habilidades e competências, segundo proposta dos cursos	Inteligência	Inteligências Múltiplas – Habilidades Gardner, 1983, 1993, 1999)
E N G E N H A R I A (S)	ENG. MECÂNICA ⁵⁵ [...] transformar a sociedade, por meio do estudo, planejamento, projeto e especificação de máquinas e processos mecânicos. [...] aprender a aplicar a teoria na prática, tornando-se apto a realizar o estudo da viabilidade técnica e econômica das mais diversas soluções em máquinas e equipamentos (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. Engenharia Mecânica, 2018).	L Ó G I C O M A T E M Á T I C A	É característica de pessoas que são boas em lógica, matemática e ciências. É a inteligência que determina a habilidade para o raciocínio lógico-dedutivo e para a compreensão de cadeias de raciocínios, bem como a capacidade de solucionar problemas envolvendo números e elementos matemáticos.
M A T E M Á T I C A	MATEMÁTICA - Conhecer a fundo a linguagem matemática, investigando possibilidades por meio da experimentação e estabelecer relações entre a Matemática e outras áreas do conhecimento. [...] perceber a prática docente da Matemática como um processo dinâmico, de criação e reflexão em que novos conhecimentos são gerados e modificados continuamente (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. Matemática, 2018).		
M Ú S I C A	[...] trabalhar com criação musical e produção musical por meio de novas tecnologias, em conformidade com a LDB 9.394/1996, de forma responsável e comprometida com a divulgação e valorização da música enquanto bem cultural da humanidade, em diferentes contextos sociais, desenvolvendo atividades de profissionais de produção musical, práticas musicais e pesquisa (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Artes Musicais e Músicas, 2018).	M U S I C A L	Envolve a capacidade de pensar em termos musicais, reconhecer temas melódicos, ver como eles são transformados, seguir esse tema no decorrer de um trabalho musical e, mais ainda, produzir música. É a inteligência que permite a alguém organizar sons de maneira criativa, a partir da discriminação de elementos como tons, timbres e temas

⁵⁵ Apresenta-se a descrição do curso de Engenharia Mecânica como exemplo, porém todas as engenharias podem ser contempladas na inteligência lógica matemática, bem como os cursos de Física, Matemática e Química, Ciências da Computação e Sistemas de Informações, entre outros.

(conclusão)

Curso	Habilidades e competências, segundo proposta dos cursos	Inteligência	Inteligências Múltiplas – Habilidades Gardner, 1983, 1993, 1999)
E D U C A Ç Ã O F Í S I C A	Pesquisar, conhecer, analisar e avaliar a realidade social para nela intervir, com as manifestações e expressões do movimento humano. Gestor de qualidade de vida, auxiliando indivíduos a mapearem riscos de problemas de saúde e a buscarem o equilíbrio entre a vida pessoal e profissional (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. Educação Física, 2018).	C I N E S T É S I C A	Refere-se à habilidade de usar o corpo todo, ou partes dele, para resolver problemas ou moldar produtos. Envolve tanto o autocontrole corporal quanto a destreza para manipular objetos.
D I R E I T O	[...] Capacidade de mediar conflitos e de interpretar as leis em defesa de pessoas e empresas, o resultado é formado por pessoas preparadas para fazer valer a justiça em uma sociedade com crescentes níveis de complexidade (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. Direito, 2018).	I N T E R P E S S O A L	Capacidade de perceber distinções com relação a seus estados de ânimo, desejos, temperamentos, motivações e intenções

FONTE: A autora (2018).

As informações contidas no QUADRO 7 possibilitaram melhor percepção sobre a proposta formativa de cada curso e as exigências sobre o perfil desejado ao(a) estudante que o frequenta. O processo de identificação pela equipe do PEGAHSUS é iniciado somente após contato com os coordenadores dos cursos e são eles que indicam a turma, o turno e o professor que participará dessa primeira etapa. Definidas as turmas, uma equipe do NEPAHS/PEGAHSUS se dirige até a sala de aula de um dos cursos indicados anteriormente e apresenta aos(as) estudantes a proposta de trabalho e a importância da ação enquanto política afirmativa para os(as) estudantes com AH/SD na universidade.

Na continuidade do processo os(as) estudantes preenchem o questionário para identificação da expressão da inteligência (QIEI), elaborado pela equipe do NEPAHS, indicando seus canais expressivos da inteligência e canais sócio adaptativos. Nesse momento e na mesma folha do QIEI, os(as) estudantes apontam cinco colegas que mais se destacam na sua turma. O(A) professor(a) da turma, que ouve junto com os(as) estudantes a apresentação dos NEPAHS e do PEGAHSUS também, e indica os cinco estudantes que se destacam durante as aulas.

Após o cruzamento das informações e indicações, os(as) estudantes que evidenciaram indicativos de AH/SD são convidados(as) a participar da continuidade do processo avaliativo.

Destaca-se que, no decorrer do desenvolvimento das ações do NEPAHS/PEGAHSUS, o protocolo de identificação descrito acima e, inicialmente pensado pela equipe de pesquisadores(as) do NEPAHS e adotado para a intervenção nas turmas pesquisadas a partir das inteligências múltiplas, evidenciou que não havia correlação direta entre os cursos e a manifestação do potencial, visto que os(as) estudantes identificados apresentaram um perfil acadêmico e prevalência da inteligência analítica, não estando seu desempenho ligado diretamente as habilidades descritas na teoria das inteligências múltiplas. Desse modo, em 2019 a atuação do NEPAHS/PEGAHSUS continuou em várias turmas de diferentes cursos, não necessariamente relacionando o curso a um tipo de inteligência proposta por Gardner. Foi durante o processo de avaliação dos(as) estudantes pela equipe do NEPAHS/PEGAHSUS que o IPAHS foi aplicado.

No ano de 2018 o NEPAHS avaliou 60 estudantes universitários, identificando 40 com altas habilidades/superdotação⁵⁶, sendo que 15 deles participaram da pesquisa. Desse modo, ao receber o convite para a participação na pesquisa **Estudantes com altas habilidades/superdotação na universidade: análise de itinerários pedagógicos** o(a) estudante já tinha informações sobre o NAPNE, o NEPAHS e o PEGAHSUS, pois um primeiro contato já havia sido realizado na turma onde ele(a) frequentava.

Explicou-se, antes do início da entrevista, sobre a relevância do trabalho para a educação especial (mais precisamente para a área das altas

⁵⁶ Dados apresentados pela coordenadora do Programa, no relatório das atividades de 2018. Disponível para consulta no NAPNE/UFPR.

habilidades/superdotação), o caráter voluntário da participação e o sigilo da identidade dos participantes, descritos nos Termos de Assentimento e Consentimento.

Apesar de ser elaborado e aprovado não foi necessário o uso do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (ANEXO 1) pois, todos os participantes tinham idade superior a 18 anos. Fez-se, portanto, a leitura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE (ANEXO 2), cujo conteúdo aprovado pelo Comitê de Ética, esclarece os critérios e dá ciência sobre a livre participação na pesquisa.

4.3 AS ESTRATÉGIAS DA COLETA DOS DADOS

A finalidade dessa etapa foi coletar os dados para a pesquisa, por meio da aplicação individual do Inventário Pedagógico para Altas Habilidades/Superdotação. O encontro com os(as) estudantes para a aplicação do IPAHSd aconteceu em uma sala da UFPR previamente reservada. Por se tratar de um espaço acadêmico, as salas tinham apenas os móveis (mesa e cadeiras) e relógio de parede, o que proporcionou um ambiente tranquilo e bastante propício para o(a) estudante manter o foco na atividade, bem como sentir-se à vontade durante a entrevista.

A apresentação do Inventário Pedagógico aos participantes foi realizada por categorias, sendo a primeira delas referente aos **Dados de Identificação**. Nesta categoria além do nome, sexo, data de nascimento, endereço para contato, informações sobre a universidade, curso e período, o(a) participante respondeu questões declarativas quanto à raça, sua condição hierárquica/cronológica na família (em relação aos irmãos) e sobre a percepção enquanto pessoa com indicativos ou avaliada com altas habilidades/superdotação.

Os dados dessa categoria possibilitaram, além do reconhecimento identitário dos(as) participantes, mapear algumas das questões apontadas na literatura, como visões equivocadas sobre as pessoas com AH/SD, os chamados MITOS⁵⁷.

A questão declarativa quanto à raça foi proposta para possibilitar a análise sobre a participação de pessoas de diferentes etnias nos programas de enriquecimento curricular, bem como a condição de identificação do potencial de aprendizagem e das altas habilidades/superdotação independente da raça, condição

⁵⁷ Winner (1998), na obra intitulada Crianças Superdotadas: mitos e realidades, apresenta nove mitos que pairam sobre as crianças superdotadas e finaliza seus escritos descrevendo a realidade que se contrapõem a cada um dos mitos, elencados em seus estudos.

social e econômica, entre outros. Buscou-se saber também se a identificação de AH/SD em negros e indígenas já é realidade na universidade, pois o acesso desses grupos minoritários às IES tem sido tema de lutas e debates.

A declaração sobre a condição de pessoa com indicativos ou identificada com AH/SD possibilitou ao estudante repensar como foi seu desenvolvimento e quais são as características de aprendizagem que ele manifesta.

O contexto da segunda categoria (QUADRO 8) contemplou as **Informações Escolares/Acadêmicas e a Dinâmica de Acompanhamento Familiar**. Nela os(as) estudantes assinalaram em qual dos níveis de ensino (1º ao 5º ano, 6º ao 9º ano, Ensino Médio e Ensino Superior) foi manifestada a situação descrita em cada uma das 21 questões.

QUADRO 8 – CATEGORIA II DO INVENTÁRIO PEDAGÓGICO: INFORMAÇÕES ESCOLARES/ACADÊMICAS E A DINÂMICA DE ACOMPANHAMENTO FAMILIAR

(continua)

Vida escolar/acadêmica	Sua escolarização foi em escola pública?
	Você teve alguma reprovação?
	Teve troca de escola?
	Teve aceleração de ano/série?
	Você frequentou o Ensino Supletivo?
	Você frequentou a Educação de Jovens e Adultos?
Contexto familiar	Morava/mora com seu pai e sua mãe?
	Sua mãe tinha/tem algum emprego remunerado?
	Seu pai colaborava na dinâmica familiar?
	Além do seu pai e da sua mãe outra(s) pessoa(s) auxiliavam/auxiliam na rotina familiar?

(conclusão)

Indicadores de AH/SD	Você tinha/tem autonomia para realizar as tarefas escolares/acadêmicas?
	As pessoas consideravam/consideram você estudioso?
	Você se considerava/considera um(a) estudante inteligente?
	Seu desempenho escolar ficava/fica entre os 5 melhores estudantes da turma?
	Os professores consideravam/consideram você como um (a) estudante de destaque?
	Você se considerava/considera um(a) estudante criativo(a)?
	Você participava/participa durante as aulas expondo suas ideias?
	Os colegas de turma consideravam/consideram que suas contribuições e argumentos agregavam/agregam conhecimentos aos temas estudados?
	Você atuou/atua como representante de turma?
	Seu desempenho era/é melhor nas atividades realizadas em equipe?
	Você participava/participa de atividades extracurriculares?
	Em caso afirmativo, escreva qual (quais) atividade (s) você frequentava/frequenta [...]

FONTE: Inventário Pedagógico (2018).

Entende-se a família e a escola como núcleos fundamentais na identificação dos indicadores e principalmente no provimento e busca de recursos para alavancar o potencial. O desenvolvimento das pessoas com altas habilidades/superdotação, bem como o das suas habilidades é influenciado pelas variáveis do contexto escolar e familiar (GERMANI; STROBAUS, 2006), por isso acredita-se ser fundamental analisar questões desses dois contextos.

A terceira categoria investigou as **Necessidades Específicas** apresentadas pelos(as) estudantes ao longo da trajetória escolar/acadêmica, sendo elas relacionadas às questões de saúde, emocionais ou pedagógicas. Aspesi (2003) aborda a complexidade das AH/SD, destacando a influência de alguns sistemas,

dentre eles, biológicos, psicológicos, emocionais e sociais. Portanto, a relevância da análise sobre a intervenção desses sistemas nos percursos pedagógicos dos(as) estudantes com AH/SD.

QUADRO 9 – CATEGORIA III DO INVENTÁRIO PEDAGÓGICO PARA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: NECESSIDADES ESPECÍFICAS DOS(AS) ESTUDANTES

Encaminhamentos e frequência em atendimentos especializados	A instituição de ensino encaminhou você para algum atendimento com psicopedagogo ou pedagogo especializado?
	O período frequentado neste tipo de atendimento foi superior a um ano?
	A instituição de ensino encaminhou você para algum atendimento com fonoaudiólogo?
	O período frequentado neste tipo de atendimento foi superior a um ano?
	Você teve encaminhamento para atendimento com psicólogo (a)?
	O período frequentado foi superior há um ano?
	Você realizou/realiza acompanhamento clínico com médico neurologista?
	O período de acompanhamento foi/é superior há um ano?
	Você realizou/realiza acompanhamento clínico com médico psiquiatra?
	O período de acompanhamento foi/é superior há um ano?
	Você fez/faz uso de medicamento indicado por médico neurologista e/ou psiquiatra?

FONTE: Inventário Pedagógico (2018).

Na quarta categoria, **Da Aprovação a Frequência no Ensino Superior**, inicia-se o levantamento de informações sobre a vida acadêmica atual. Evocou-se aos(as) estudantes informações sobre a chegada na universidade e os seus anseios sobre a continuidade dos estudos. Nesta categoria, cuja as questões estão apresentadas no QUADRO 10, os(as) estudantes se manifestaram por meio das respostas objetivas SIM ou NÃO.

QUADRO 10 – CATEGORIA IV DO INVENTÁRIO PEDAGÓGICO PARA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: DA APROVAÇÃO NO VESTIBULAR À FREQUÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

<p>Aprovação, frequência e anseios</p>	Prestou vestibular para o curso que frequenta atualmente?
	O curso que frequenta atualmente teve como critério de escolha o ENEM ⁵⁸ () SISU ⁵⁹ () PROVAR ⁶⁰ () ?
	Prestou vestibular para esta instituição que hoje frequenta?
	Prestou mais de um vestibular na instituição que frequenta hoje?
	Foi aprovado no vestibular em outras instituições?
	O curso escolhido corresponde ao seu anseio profissional?
	Você tem desejo de futuramente fazer outro curso superior?
	Você deseja continuar sua formação a nível de pós-graduação (mestrado e doutorado)?
	Você planeja(ou) estratégias para conquistar uma vaga no mestrado ou doutorado (iniciação científica, disciplinas adicionais)?
	Você já participou de algum tipo de intercâmbio estudantil internacional?
	Em caso afirmativo em qual país e instituição?
	Em caso negativo qual o motivo?
	Você tem desejo de estudar em outro país?
	Você planeja(ou) estratégias para continuar seus estudos em outro país?

FONTE: Inventário Pedagógico (2018)

A quinta categoria do Inventário Pedagógico, cuja as questões estão apresentadas no QUADRO 11, diz respeito às **Produções e Interesses**. Esta categoria exigiu maior atenção dos(as) estudantes, pois nas questões 1, 2 e 3 teriam

⁵⁸ Exame Nacional do Ensino Médio.

⁵⁹ Sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC) onde as instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para quem participou do ENEM (CATHO EDUCAÇÃO, 2019).

⁶⁰ Processo de ocupação de vagas remanescentes.

que optar entre e assinalar SIM ou NÃO, justificando a resposta. Nas questões 7, 8 e 9 que investigavam o nível de conhecimento de outras línguas/idiomas se manifestaram assinalando os conceitos ÓTIMO () BOM () ou REGULAR () para o nível de conversação, escrita e fala. Se a escolha da opção das questões 10, 12, 13, 15 e 16 fosse afirmativa o estudante deveria complementá-la, respondendo: QUAL? As questões 14, 17, 18, 19 e 20 também solicitavam informações adicionais.

QUADRO 11 – CATEGORIA V DO INVENTÁRIO PEDAGÓGICO PARA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: PRODUÇÕES E INTERESSES DOS(AS) ESTUDANTES

(continua)

Atualmente os conteúdos abordados em sala de aula contemplam seu interesse de aprendizagem?	Sim	Não
Justifique:		
O método das aulas na universidade contempla sua forma de aprender?	Sim	Não
Justifique:		
Você busca aprofundar seus estudos além das exigências das disciplinas acadêmicas?	Sim	Não
Justifique:		
Durante as aulas você expõe suas ideias e contribui com argumentos e opiniões?	Sim	Não
O seu desempenho é melhor nas atividades realizadas em grupo/equipe?	Sim	Não
Os resultados obtidos nas avaliações das disciplinas cursadas, correspondem ao conhecimento que você tem sobre os conteúdos estudados?	Sim	Não
Você fala outro idioma?	Sim	Não
Em caso afirmativo, qual idioma? _____		
Seu nível de conversação é: () Ótimo () Bom () Regular		
Você tem domínio da escrita em outro idioma?	Sim	Não
Em caso afirmativo, qual idioma? _____		
Em caso afirmativo, seu nível de redação é: () Ótimo () Bom () Regular		
Você lê em outro idioma?	Sim	Não

(continuação)

Em caso afirmativo, qual idioma?		
Em caso afirmativo seu nível de leitura é: () Ótimo () Bom () Regular		
Você participa(ou) de Projeto de Iniciação Científica?	Sim	Não
Em caso afirmativo, qual o nome do projeto?		
Você participa de Grupo de Estudo?	Sim	Não
E caso afirmativo esses grupos/pesquisa estão vinculados a () própria instituição de ensino () a organizações de ajuda internacional () a instituições governamentais () a instituições filantrópicas		
Você integra algum grupo de apoio e/ou voluntariado?	Sim	Não
Qual?		
Você já escreveu algum artigo para revista, jornal ou evento científico?	Sim	Não
Em caso afirmativo, qual era a temática?		
Você compõe poesias, poemas, haicais, letras de músicas...?	Sim	Não
Em caso afirmativo, quanto tempo se dedica a esta atividade?		
Você já escreveu/publicou algum livro?	Sim	Não
Em caso afirmativo, qual o título da sua obra?		
Você já pensou em algo ou produto inovador?	Sim	Não
Em caso afirmativo, qual o produto pensado?		
Você gosta de atividades desafiadoras?	Sim	Não
Em caso afirmativo, cite um exemplo:		
Você já patenteou alguma ideia?	Sim	Não
Em caso afirmativo, o que foi patenteadado?		
Você participa de grupos de jogos online	Sim	Não
Em caso afirmativo, quanto tempo se dedica a esta atividade?		

(conclusão)		
Você tem ou faz alguma coleção?	Sim	Não
Em caso afirmativo do que é sua coleção?		
Se convidado, você participaria de atividades de enriquecimento curricular (grupos de pesquisa, grupos de iniciação musical, oficinas de tecnologias, grupo de dança, etc.) ofertadas aos(as) estudantes da instituição de ensino superior?	Sim	Não

FONTE: Inventário Pedagógico (2018).

Na sexta categoria, intitulada de **Percepções sobre a Instituição de Ensino Superior**, o(a) estudante atribuiu três adjetivos a IES, citou os três espaços de maior relevância no ambiente acadêmico e por último listou três dificuldades enfrentadas por ele(a) no dia a dia da Universidade. Observou-se que o tempo para registrar a opinião foi mais demorado, alguns foram escrevendo e relatando o porquê da resposta.

QUADRO 12 – CATEGORIA VI DO INVENTÁRIO PEDAGÓGICO PARA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: PERCEPÇÕES DO(A) ESTUDANTE SOBRE A INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

Cite 3 adjetivos da IES que frequenta:	1.	2.	3.
Liste 3 espaços da sua IES de maior relevância para você:	1.	2.	3.
Liste 3 dificuldades enfrentadas por você no cotidiano da universidade:	1.	2.	3.

FONTE: Inventário Pedagógico (2018).

A sétima e última categoria do Inventário Pedagógico contemplou as perguntas da entrevista semiestruturada (QUADRO 13) que foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra. A entrevista, formada por três questões abordou informações sobre o potencial de aprendizagem do(a) estudante e sua manifestação durante as aulas na Universidade Federal do Paraná.

QUADRO 13 – CATEGORIA VII DO INVENTÁRIO PEDAGÓGICO PARA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: A VOZ DOS(AS) ESTUDANTES SOBRE A MANIFESTAÇÃO DO POTENCIAL DE APRENDIZAGEM

Entrevista	Teu potencial de aprendizagem foi melhor manifesto em qual etapa de ensino? Como isso acontecia?
	Como você manifesta teu potencial de aprendizagem durante as aulas?
	Como a tua participação e desempenho durante as aulas contribuiu para tua formação profissional?

FONTE: Inventário Pedagógico (2018).

4.4 A ANÁLISE DE CONTEÚDO COMO TÉCNICA DE INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA ENTREVISTA

Adotar a Análise de Conteúdo como técnica para analisar e teorizar sobre as questões obtidas no IPAHSO foi a forma escolhida para sustentar por meio de processos técnicos, os achados da pesquisa. Fundamentou-se na definição apresentada por Bardin (2006) onde explicita a análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2006, p. 38).

Em seus estudos, a autora apresenta a linha do tempo da história da “análise do conteúdo”, afirmando que desde a idade antiga já havia diversas abordagens com relação ao conteúdo dos textos. Cita os exemplos da abordagem hermenêutica⁶¹, da retórica e da lógica, como “[...] processos de análise dos enunciados de um discurso e do seu encadeamento” que antecederam a análise do conteúdo, trazendo a interpretação como base do estudo. A interpretação está presente ainda hoje, porém “sustentada por processos técnicos de validação”.

Bardin discorre também sobre outros estudos como a pesquisa sobre a autenticidade dos hinos religiosos (SUÉCIA, 1640), o trabalho do Francês Bourbon

⁶¹ ETM gr *hermēneutikē*(sc.tékhne) 'arte de interpretar' *hermēneutikós*, é, ón' relativo à interpretação, próprio para fazer compreender', prov. por infl. do fr. *Herméneutique*(subst.) 'arte de descobrir o sentido exato de um texto; interpretação, em sentido teológico; interpretação do que é simbólico' (GOOGLE Dicionário, 2017).

sobre o livro bíblico de Êxodo (1888) e de Thomas e Znaniecki sobre a integração dos emigrantes polacos (1908), utilizaram elementos da análise do conteúdo, porém o trabalho desenvolvido por H. Lasswell⁶² (1915-1927) demarca a história da análise de conteúdo. Wolf, (1985, p. 26) considera Lasswell como um dos “pais” da análise de conteúdo.

Na continuidade da abordagem histórica a autora apresenta os avanços da década de 40-50, período pós-guerra, onde a análise de conteúdo foi fortalecida pelo uso nas investigações de ordem política (BARDIN, 2016, p. 22). A década de 50 foi marcada por descréditos ao que já se havia conquistado e de realimentação dos conceitos.

Entre os vários congressos que evocavam discussões sobre a análise do conteúdo, foi no Congresso *Allerton House Conference* (ILLINOIS, 1955) que segundo Bardin (2016, p. 26) “[...] a análise de conteúdo entra, de certo modo, numa segunda juventude.” Os avanços das discussões dessa década fizeram com que a análise de conteúdo assumisse uma nova dimensão nas pesquisas, deixando de ter o caráter exclusivo do alcance descritivo e passa a consolidar a inferência como seu objetivo maior, com a consciência de que “[...] a partir dos resultados da análise, se pode regressar às causas, ou até descer aos efeitos das características das comunicações”. (BARDIN, 2016, p. 27).

Deste modo, a análise de conteúdo chega fortalecida na década de 60, período em que o mundo vive seu grande ápice tecnológico com a chegada de computadores capazes de operar grandes quantidades de dados, fato este que suscitou novas reflexões sobre a utilização do computador na análise de conteúdo, bem como a continuidade da investigação metodológica.

Bardin (2016) revela que nessa década a análise de conteúdo sofreu também com a interferência de disciplinas afins (semiologia e a linguística), sendo assim, frente ao antagonismo gerado pela linguística, “[...] a análise de conteúdo atual recua, ou melhor protege-se, continuando basicamente na sua perspectiva, uma vez que se julga ameaçada de dissolução ou de recuperação”. (BARDIN, 2016, p. 31).

Na década de 70, do século XX com a expansão tecnológica e sob influência entre outros fatores, de uma “linguística mais aberta” a análise de conteúdo volta a se fazer presente, nas palavras de Bardin (2016) “marca um pouco o passo”.

⁶² Para aprofundamento sobre as contribuições de Lasswell sugere-se a leitura do artigo Harold Lasswell: as contribuições do “paladino” do saber comunicacional (SOUZA; VARÃO, 2006).

A trajetória histórica mostra os embates da análise de conteúdo para se firmar enquanto método de análise, pois segundo Carlomagno e Rocha (2015), a sua aplicação prática antecede a adoção do uso pela acadêmica. Esses autores afirmam que a “[...] metodologia de análise de conteúdo se destina a classificar e categorizar qualquer tipo de conteúdo, reduzindo suas características a elementos-chave, de modo com que sejam comparáveis a uma série de outros elementos”. (CARLOMAGNO; ROCHA, 2015, p. 175).

Para a organização dos procedimentos metodológicos, a autora propõe três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, apresentadas no QUADRO 14, junto aos seus objetivos e às etapas de desenvolvimento.

QUADRO 14 – ETAPAS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO

Fases		Objetivo(s)	Etapas
1	PRÉ-ANÁLISE	Organizar os procedimentos da pesquisa	Leitura “Flutuante”
			Escolha dos documentos
			Formulação de hipóteses e dos objetivos
2	EXPLORAÇÃO DO MATERIAL	Analisar, descrever e categorizar dos achados da pesquisa	Codificação
			Decomposição ou enumeração
			Agregação das informações.
3	TRATAMENTO DOS RESULTADOS OBTIDOS E INTERPRETAÇÃO	Operar sobre os dados, submeter às provas estatísticas e/ou testes de validação, inferir sobre os resultados	Tratamento dos dados brutos.
			Análise estatística.
			Inferência sobre os dados.
			Análise de novas possibilidades para ampliação do estudo

FONTE: BARDIN (2016, p. 125,132), organizado pela autora (2018).

Destaca-se a importância da primeira fase na organização dos encaminhamentos desta pesquisa. Foi a fase do “permitir-se” adentrar num processo analítico dos documentos que abordam a educação especial, a inclusão de estudantes com altas habilidades/superdotação no ensino superior e resguardam o direito ao

atendimento das suas necessidades. Foi também o momento que se percebeu a necessidade do uso de um instrumento específico para coleta das informações que pudessem responder as seguintes indagações:

- Os(as) interesses e necessidades educacionais dos(as) estudantes com altas habilidades/superdotação são identificadas e atendidas durante sua trajetória educacional?
- A invisibilidade dos(as) estudantes com altas habilidades/superdotação, matriculados(as) no ensino superior, se mantém diante das políticas educacionais e práticas pedagógicas ofertadas pelas IES?
- As IES ofertam programas educacionais específicos para os(as) estudantes com AH/SD, atendendo as orientações da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e o direito dos(as) estudantes público-alvo da educação especial?

Foi nessa fase que se criou como suporte a investigação, o Inventário Pedagógico para Altas Habilidades/Superdotação.

A segunda fase, exploração do material, se deu após a aplicação do IPAHSd e possibilitou a codificação e categorização dos dados.

A terceira fase, definida por Bardin (2016, p. 131) como o momento onde “[...] os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos”, permitiu revisitar os objetivos da pesquisa, interpretar “os achados” e inferir sobre eles.

Essa discussão finalizou a caminhada da pesquisa e trouxe as contribuições apresentadas na Seção 5, que tem como foco a análise do itinerário pedagógico dos estudantes com AH/SD.

5 ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: ITINERÁRIOS PEDAGÓGICOS

Si la identificación y la educación de estudiantes con altas habilidades/superdotación (AH/SD) todavía es una quimera a ser alcanzada en las escuelas de la mayor parte de América Latina, ¿qué podremos decir de los adultos con AH/SD? ¿Por qué es tan difícil encontrarlos? ¿Qué precisamos modificar en la educación para que se puedan identificar sin miedo? ¿Cómo podemos atender sus necesidades cuando se convierten en adultos?
(BARRERA, BENDELMAN, 2016, p. 71)

Esta seção apresenta e discute os resultados que foram construídos ao longo da pesquisa, mas de sobremaneira, aqueles referentes a aplicação do Inventário Pedagógico para Altas Habilidades/Superdotação (IPAHSD), que para fins didáticos nesta seção será mencionado apenas como Inventário Pedagógico.

O estudo analisou as respostas dos(as) participantes nas questões objetivas presentes nas categorias **I - Identificação**, **II - Informações Escolares e Dinâmica de Acompanhamento Familiar**), **III - Necessidades Específicas**, e **IV - Da Aprovação a Frequência no Ensino Superior**. Da categoria **V**, formada por três questões que investigaram as **Produções e Interesses** dos(as) participantes, além das respostas objetivas, analisou-se as justificativas apresentadas por eles(as) em cada uma das questões. A categoria **VI - Percepções sobre a Instituição de Ensino Superior** solicitou aos(as) participantes que registrassem três adjetivos para a sua IES, três espaços de maior relevância e três dificuldades enfrentadas no cotidiano da universidade. Na categoria **VII – Autodesempenho** analisou-se as respostas da entrevista semiestruturada, que investigou em qual etapa o potencial de aprendizagem foi melhor manifesto, como eles(as) a manifestam o potencial de aprendizagem durante as aulas e como o desempenho nos estudos e participação no processo contribuíam para a formação profissional.

Destaca-se que a análise das respostas do Inventário Pedagógico foi organizada a partir de categorias e subcategorias e que seu teor buscou a interpretação por meio da abordagem da análise de conteúdo, portanto a categorização, a descrição e a interpretação, principais etapas da Análise do Conteúdo, são nesta seção apresentadas.

5.1 CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DO INVENTÁRIO PEDAGÓGICO

Por meio das informações contidas no QUADRO 15, apresentam-se as categorias e subcategorias de análise que incluem o perfil de estudantes da UFPR com indicativos ou identificados com AH/SD, bem como aspectos da trajetória educacional e necessidades específicas presentes no percurso de desenvolvimento e aprendizagem.

QUADRO 15 – CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS ORGANIZADAS A PARTIR DO INVENTÁRIO PEDAGÓGICO PARA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

(continua)

Categorias	Subcategorias	Questões analisadas
Perfil	Caracterização dos(as) participantes	Idade e curso
		Gênero e raça/cor
		Identificado ou com indicativos de AH/SD
Contexto familiar	Posição do(a) estudante no sistema familiar	Filho único ou primogênito
	Dinâmica Familiar	Estrutura familiar: pai/mãe e filhos
		Mãe atuando como profissional
		Apoio do pai e apoio externo
		Autonomia na realização das tarefas
Indicadores	Autopercepção	Você se percebe uma pessoa com indicativos de AH/SD?
		Você se considerava/considera um estudante inteligente?
		Seu desempenho ficava/fica entre os cinco melhores estudantes da turma?
		Você se considerava/considera um estudante criativo?
		Você se participa/participava durante as aulas expondo suas ideias?
		Seu desempenho era/é melhor em atividades realizadas em equipe?
		Em qual etapa de ensino teu potencial de aprendizagem foi melhor manifesto?

(continuação)

Categorias	Subcategorias	Questões analisadas
Indicadores	Heteropercepção	As pessoas consideravam/consideram você estudioso?
		Os professores consideravam/consideram você como um(a) estudante destaque?
		Os colegas de turma consideravam/consideram que as suas contribuições e argumentos agregam conhecimentos aos temas estudados?
		Você atua/atuou como representante de turma?
	Interesses	Você participou/participa de atividades extracurriculares? Em caso afirmativo descreva qual(ais) atividade(s) você frequentava/frequenta?
		Você participou de algum tipo de intercâmbio estudantil?
		Você tem desejo de futuramente fazer outro curso superior?
		Você deseja continuar sua formação a nível de pós-graduação (mestrado e doutorado)?
		Você tem desejo de estudar em outro país?
Necessidades Específicas	Pedagógicas	Atendimento pedagógico ou psicopedagógico
	Clínicas	Psicologia e Fonoaudiologia
	Médicas	Neurologia e Psiquiatria
		Uso de medicamentos
Contexto educacional	Trajetórias	Escolarização em instituição pública de ensino.
		Passou pela experiência da reprovação em alguma etapa de ensino.
		Passou pela experiência da aceleração de estudos.
		Prestou vestibular para o curso que frequenta atualmente?

(conclusão)

Categorias	Subcategorias	Questões analisadas
Contexto educacional	Acesso à universidade	O curso que frequenta atualmente teve como critério e escolha o ENEM, SISU ou PROVAR?
		Prestou vestibular para instituição hoje que frequenta?
		Prestou mais de um vestibular na instituição que hoje frequenta?
		Foi aprovado no vestibular em outras instituições?
		O curso escolhido corresponde ao anseio profissional?
	Personalizando aprendizagens	Participa de Projetos de Iniciação Científica?
		Participa de grupos de estudos?
		Integra algum grupo de apoio ou voluntariado?
		Já escreveu artigo para revista, jornal ou evento científico?
		Compõe músicas, poemas, haicais, letras de música?
		Já escreveu/publicou algum livro?
O olhar dos(as) estudantes sobre a universidade	Conteúdos e métodos de ensino	Os conteúdos abordados contemplam seu interesse de aprendizagem?
		O método das aulas contempla tua forma de aprender?
	Interfaces entre o aprender e o manifestar	Você busca aprofundar seus estudos além das exigências das disciplinas?
		Como você manifesta teu potencial de aprendizagem durante as aulas?
		Como a tua participação e desempenho durante as aulas contribui para a tua formação profissional?
	Percepções sobre a IES: vivências, espaços e necessidades	Cite 3 adjetivos da IES que frequenta
		Liste 3 espaços da sua IES de maior relevância para você.
		Liste 3 dificuldades enfrentadas por você no cotidiano da universidade.

FONTE: A autora (2019).

Observa-se ao analisar as contribuições advindas das respostas de cada sujeito, que a voz e a necessidade que lhe é singular, ao mesmo tempo ecoa coletivamente diante da invisibilidade dos(as) estudantes com AH/SD nas

(conclusão)

Participantes (Nome fictício)	Idade						Curso							
	18	19	20	21	22	23	Arquitetura	Biomedicina	Ciência da Computação	Engenharias	Letras	Matemática	Medicina	Sist. de Informação
Athos	1									1				
Mariê		1					1							
Ronaldo					1									1
Ives	1								1					
Nico	1								1					
TOTAL	6	4		3	1	1	1	1	2	5	2	2	1	1

FONTE: Inventário Pedagógico (2018).

Na caracterização dos(as) participantes investigou-se também a condição do gênero (feminino ou masculino), considerados nesta pesquisa. Destaca-se que na UFPR dos(as) 21.046 estudantes matriculados(as) na graduação, 16.234 são do sexo feminino.

A FIGURA 4 representa os índices referentes a presença da mulher na universidade. As informações indicam que 77% das matrículas nos cursos de graduação são de mulheres e 53% nos cursos de pós-graduação. Número bastante expressivo quando comparado a frequência de homens.

FIGURA 4 – PRESENÇA FEMININA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO DA UFPR

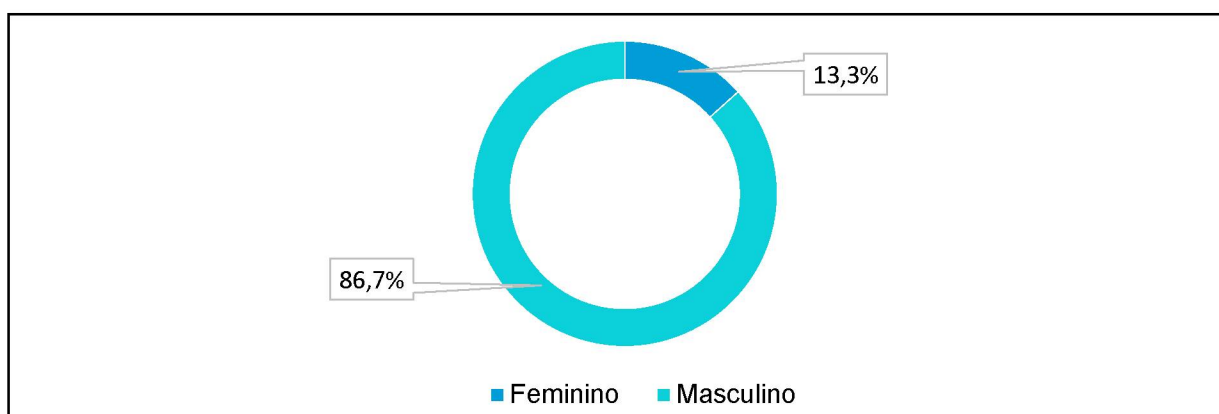
FONTE: UFPR (2018).⁶³

⁶³ Dados apresentados na reportagem Mulheres da UFPR: Conheça alguns dados sobre a presença feminina na nossa universidade, Superintendência de Comunicação Social, publicada em 12 de março

O aumento da presença do gênero feminino na universidade se deu entre outros fatores, pelo resultado das lutas dos movimentos feministas e de mulheres, buscando romper com os padrões sociais pré-determinados que por muito tempo as colocaram como responsável pelo espaço privado e pelas funções domésticas, retirando delas o direito a escolarização e ao acesso a níveis mais elevados de ensino.

O GRÁFICO 1 apresenta as informações quanto ao gênero dos(as) universitários(as) que participaram da pesquisa, evidenciando que treze (86,7%) são homens e duas (13,3%) são mulheres, dados que contrapõem os índices supracitados e alertam para a pouca visibilidade da estudante com altas habilidades/superdotação.

GRÁFICO 1– ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS(AS) PARTICIPANTES DA PESQUISA COM RELAÇÃO AO GÊNERO MASCULINO E FEMININO



FONTE: Inventário Pedagógico (2018).

Observa-se uma discrepância entre o número de estudantes do gênero masculino e feminino evidenciada pelo fato de que, dos quinze participantes somente duas são do gênero feminino.

Historicamente a desigualdade de gênero foi marca da exclusão na sociedade brasileira. No contexto da educação, o reconhecimento do direito a educação para as mulheres chegou tardiamente, fato este que demarca a mesma situação para as meninas/mulheres com deficiência e também as com altas habilidades/superdotação. Sternberg (2004), no artigo intitulado *Culture and intelligence*, apresenta estudos da influência de fatores culturais sobre a concepção de inteligência, afirmando que ela não pode ser compreendida fora do contexto cultural.

O pesquisador analisa a cultura de diferentes países e destaca o quanto os padrões de comportamentos ditados pela cultura, interferem na manifestação da inteligência. Nesse sentido, as contribuições de Sternberg soam como alerta para a concepção de inteligência adotadas em algumas culturas, entre elas a brasileira, que exaltam a força e a inteligência como características do gênero masculino e a fragilidade e a sensibilidade como características do gênero feminino.

O poder patriarcal, marca da nossa cultura, interfere significativamente inibindo a participação da mulher em ambientes sociais, situação que evoca a presença das mulheres e dos movimentos feministas na luta pela igualdade de gênero, exigindo políticas públicas de ações afirmativas⁶⁴ que reconheçam as mulheres como sujeitos de direitos.

Obviamente esses padrões sociais que colocam homens e mulheres em condições desiguais de pertencimento, são reproduzidos no contexto familiar. Nesse aspecto Guenther (2000, p. 155) constatou nos estudos sobre a afirmação e desenvolvimento do talento em pessoas do gênero feminino que “a influência da família pode ser muito mais forte do que outros fatores” e cita como exemplo o tratamento diferenciado dado pelos pais aos meninos e as meninas desde a mais tenra idade, apontando que a família “parece menos apta a perceber talento nas meninas”.

Landau (2002, p. 114) também alertou sobre a percepção da família afirmando que os pais das crianças superdotadas “[...] têm menos expectativas em relação às filhas do que aos filhos”.

Ainda com relação às pesquisas que tratam das diferenças de gênero na área da superdotação, destacam-se as contribuições de Sabatella (2008, p. 158-160) que aborda em seus estudos a identificação de meninas/mulheres superdotadas, afirmando que há diferenças marcantes no tratamento de meninas e meninos, e que desde muito pequenas as meninas sofrem “[...] informações de cunho sociocultural preconceituosas”. Isso acarreta à elas um alto gasto de energia na luta pela conquista de espaços de atuação e qualificação intelectual, pessoal e profissional, sendo que diante da necessidade desse enfrentamento, muitas sucumbem à força das influências culturais e se tornam invisíveis diante de pais, mães, professoras e professores, enfim de toda a sociedade.

⁶⁴ Nesse contexto a ação afirmativa é entendida como “uma ação pública do Estado em favor de grupos sociais específicos”. (MARÇAL, 2011, p. 71).

Para exemplificar a situação da identificação das pessoas com AH/SD, considerando o gênero masculino e feminino, buscou-se pesquisas publicadas entre os anos de 2000 e 2018, que discriminavam os(as) participantes por esse critério. Observou-se também, que a mesma discrepância com relação à identificação de meninas/meninos e homens/mulheres, relatada anteriormente é manifestada em publicações de autoras brasileiras (QUADRO – 17⁶⁵) que pesquisaram a temática das AH/SD e anunciaram o gênero do público investigado.

QUADRO 17 – REPRESENTATIVIDADE DO GÊNERO MASCULINO E FEMININO EM PESQUISAS SOBRE AH/SD DE 2008 A 2016

ANO	AUTORAS	TOTAL DE PARTICIPANTES	PARTICIPANTES DO SEXO MASCULINO	PARTICIPANTES DO SEXO FEMININO
2000	COSTA, M. R. N	06	5	01
2008	PEREIRA, V. L. P.	20	16	04
2011	TRANCOSO, B. S.	45	30	15
2013	PALUDO, K. I	11	07	04
2015	PÉREZ, S. P. B	10	06	04
2016	LÔBO, T. N. N.	259	165	94
	TOTAL	351	229	122

FONTE: A autora (2018).

Conclui-se, portanto, que os trabalhos abordando a temática das altas habilidades/superdotação em mulheres ainda são tímidos. A pesquisa de Massuda (2016, p. 131) intitulada “A poesia proeminente de Cora Coralina⁶⁶: o caminho das pedras da mulher talentosa” relata que “[...] as dificuldades de reconhecimento do talento de Cora Coralina esbarraram em duas questões primordiais: gênero e idade”, sendo esse um significativo exemplo de como as mulheres talentosas ainda precisam ser apresentadas publicamente pelos seus talentos, pelas altas habilidades/superdotação.

⁶⁵ A título de exemplificação, considerou-se apenas os critérios: 1. Pesquisas na área de AH/SD e 2. Pesquisas que descreviam participantes do gênero masculino e feminino.

⁶⁶ Poetisa brasileira. Nasceu em Goiás em 20 de agosto de 1889 e faleceu nesse mesmo Estado em 10 de abril de 1985. Escrevia versos desde os quatorze anos, mas seu primeiro livro só foi publicado aos 75 anos. Casada, mãe de seis filhos, mostrava desde o tempo da escola seu interesse por escrever e suas habilidades linguísticas (DIANA, 2019).

Nesse sentido o movimento em defesa dos direitos humanos e da igualdade de gênero, atualmente marcado já na educação das crianças bem pequenas, sinaliza positivamente um caminhar para as mudanças sociais que se fazem necessárias. As vivências atuais já possibilitam que crianças, independentemente de seu gênero, tenham acessos aos mais diferentes brinquedos, jogos e espaços, busca-se não rotular “este é de menino” “este é de menina” e desse modo cria-se condições e oportunidades para que todos(as) possam crescer experimentando diferentes contextos e mostrando que o potencial não está necessariamente ligado ao gênero, mas com as oportunidades que as instituições sociais e educacionais oferecem.

A defesa dos direitos das mulheres está presente nas ações da Secretaria Nacional de Políticas para Mulheres⁶⁷ que, na ocasião da sua criação (Resolução 31/2013, do Governo Federal), tinha como objetivo “[...] promover a igualdade entre homens e mulheres e combater todas as formas de preconceito e discriminação herdadas de uma sociedade patriarcal e excludente”. Atualmente, essa Secretaria integra o Ministério dos Direitos Humanos e dela a sociedade espera que realmente seja um espaço de fortalecimento e empoderamento para as mulheres, que segundo Prado et al. (2011, p. 140) ainda são fortemente influenciadas pelas mensagens dos estereótipos sexuais que dificultam e inibem a percepção das altas habilidades/superdotação sobre seus papéis e expectativas sociais.

Quiçá as meninas/mulheres com altas habilidades/superdotação, ao contrário do que apontam os estudos de Guenther (2000), Farias (2007), Sabatella (2008), Prado, Fleith e Carmo (2011), Pérez e Freitas (2013), Massuda (2016) possam acreditar mais nas suas capacidades, ter seu potencial e suas habilidades reconhecidas pelas famílias, pelos(as) professores(as), enfim, pela sociedade e fortalecidas, superem as barreiras que as impedem de manifestar seu potencial intelectual e criativo.

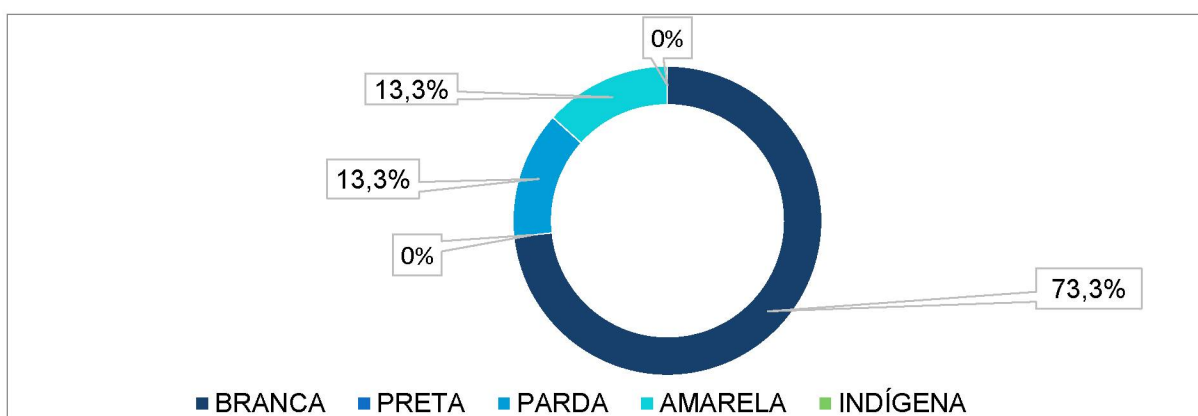
Outra informação que compôs a subcategoria Caracterização foi a autodeclaração dos participantes quanto a cor/raça. Nesta questão os(as) estudantes

⁶⁷ Secretaria criada em 2013 para garantia e defesa dos direitos das mulheres conta com serviços online (24 horas) de Disque Atendimento (Disque 100) e Disque Denúncia (Disque 180). (BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Políticas para Mulheres, 2018).

escolheram e assinalaram uma das seguintes opções⁶⁸: branca; preta; parda; amarela; indígena ou não declarada.

Como resultado obteve-se onze estudantes (73,3%) autodeclarados da cor/raça branca, dois (13,3%) da cor/raça parda e dois (13,3%) da cor/raça amarela. As opções indígena, preta ou nada declarada, não foram assinaladas por nenhum(a) participante. Esses dados estão representados no GRÁFICO 2.

GRÁFICO 2 – ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS(AS) PARTICIPANTES DA PESQUISA COM RELAÇÃO A COR/RAÇA



FONTE: Inventário Pedagógico (2018).

Os dados apresentados no GRÁFICO 2 evidenciaram aspectos sociais presentes no ambiente da universidade, onde a participação dos(as) estudantes pretos/negros(as) e dos indígenas ainda é pequena, quando comparada com o total de estudantes brancos e pardos matriculados no ensino superior.

Destaca-se na UFPR, o Conselho Universitário, que por meio da Resolução COUN⁶⁹ nº 37/04, estabeleceu e aprovou Plano de Metas de Inclusão Racial e Social na Universidade Federal do Paraná, impacto que se deu a partir do ano de 2005 no ingresso de estudantes negros na Universidade. Em 2012, tendo em vista a Lei Federal 12.711 (Lei de Cotas), a UFPR revisou o processo de reserva de cotas para negros (pretos e pardos), incluindo vagas de cotas para indígenas e para oriundos de

⁶⁸ A nomenclatura da raça/cor segue o modelo indicado no preenchimento do Censo Escolar da Educação Básica 2018 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP) (2018).

⁶⁹ O Conselho Universitário da UFPR – COUN é o órgão máximo deliberativo da UFPR e é resultado da união dos membros do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) e do Conselho de Planejamento e Administração (COPLAD). Tem como principal objetivo traçar a política universitária, funcionando também como última instância recursal (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). Conselhos, 2019).

escola pública e a partir de 2013 passou-se a adotar, concomitantemente, o sistema de cotas instituído pelo governo federal.

O crescimento de matrículas para estudantes negros(as) e indígenas se tornou um processo contínuo nesta universidade e segundo informações da Superintendência de Comunicação Social contidas na reportagem Políticas de cotas na UFPR⁷⁰, esse é o resultado do impacto da implantação da Lei 12.711/12.

Os números mostram a evolução da política dentro da UFPR. Em 2013, 195 estudantes foram aprovados no vestibular pelas cotas para pretos, pardos e indígenas (PPI). O crescimento anual de ingressos deu um salto considerável em 2016, alcançando 511 alunos. No ano seguinte, o número de aprovados pelas cotas PPI chegou a 617. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 2018).

Segundo Dias, Freitas e Moreira (2019):

Com mais de um século de história, é importante destacar que, em que pese o caráter amplo e o reconhecimento institucional da UFPR no contexto do estado do Paraná, foi e ainda é longo o percurso para torná-la um lugar de educação para todos. Há muito que avançar no reconhecimento, registro e difusão dos patrimônios culturais, sociolinguísticos, artísticos, humanistas, pedagógicos, científicos, tecnológicos aportados pelos sujeitos da diversidade que, desde 2004, passaram sistematicamente a ingressar na UFPR pelas políticas de ação afirmativa. A tarefa de desenvolver metodologias inovadoras na graduação, capazes de valorizar os conhecimentos aportados pela multiplicidade de sujeitos que passam a ingressar na universidade, bem como de oportunizar mecanismos administrativos e acadêmicos que promovam a formação de excelência, independentemente da condição social, da deficiência e do pertencimento étnico-racial dos que adentram este espaço, ainda é um desafio premente e em curso. (2019, no prelo).

Em se tratando da educação inclusiva de povos indígenas, pelo enfoque da temática desta pesquisa, ou seja, AH/SD, as contribuições de Oliveira (2016) na sua pesquisa intitulada “Professores Indígenas Terenas: o conhecimento da existência de alunos com altas habilidades/ superdotação” são de grande valia, pois apresentam três fatores que necessitam de especial atenção: (1) a necessidade de formação e capacitação professores indígenas sobre a temática das altas habilidades/ superdotação, fator essencial para a identificação das crianças, jovens e adultos indígenas; (2) políticas públicas por meio da atuação Rede Estadual de Ensino e (3) a quantidade ínfima de produções acadêmicas com a população indígena. Os fatores

⁷⁰ UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). Ensino e Educação (2018).

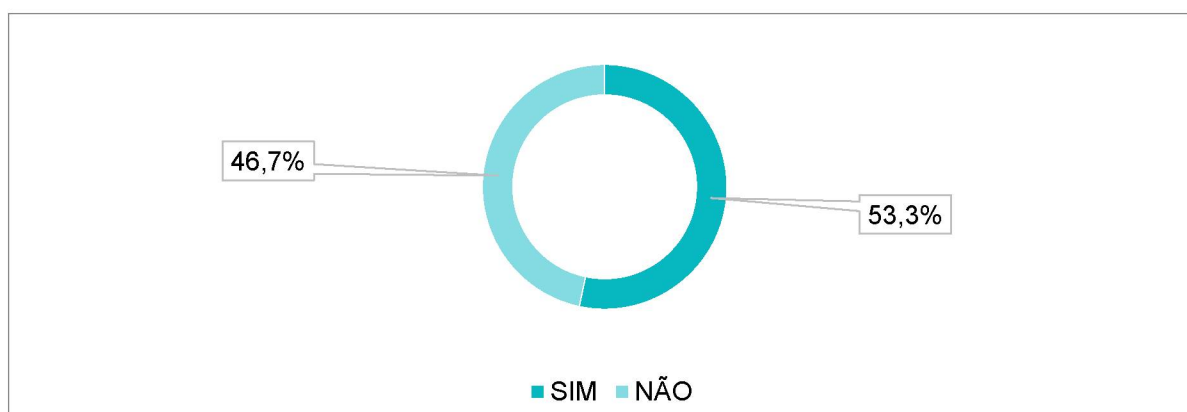
elencados pelo pesquisador são observados também em outros contextos de ensino e em outras culturas que se mostram carentes de informações, formações e políticas públicas para esse alunado.

Sendo assim, a vivência em contextos democráticos e inclusivos nas IES públicas, se torna favorável para que, em todos os grupos, independentemente da cor/raça, do gênero e da condição socioeconômica, sejam encontrados e identificados os(as) estudantes com AH/SD.

Outro componente da categoria **Perfil** investigado nesta pesquisa, foi a condição do(a) estudante possuir avaliação ou relatório (psicológico, pedagógico, neuropsicológico ou psicoeducacional) anterior à data da pesquisa, que o(a) identificasse como pessoa com altas habilidades/superdotação.

Os dados coletados e apresentados no GRÁFICO 3 informam que oito estudantes (53,3%) já eram identificados com AH/SD, os demais (46,7%) estavam em processo de investigação, por apresentarem indicativos.

GRÁFICO 3 – PARTICIPANTES DA PESQUISA COM INDICATIVOS OU IDENTIFICADOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO



FONTE: Inventário Pedagógico (2018).

Uma participante, apesar de possuir o relatório da avaliação de altas habilidades/superdotação, afirmou não se perceber com tais indicativos, o que, conforme discutido anteriormente, reafirma a crença sobre dificuldade do reconhecimento e percepção das altas habilidades/superdotação por, e em mulheres. Nesse sentido as contribuições de Sant'ana, Loss e Trancoso (2012, p. 197) sobre as crenças autorreferenciadas, ou seja, sobre "[...] a maneira como cada indivíduo referencia a si mesmo e a avaliação que faz das suas características e habilidades e

a percepção destas características enquanto recursos pessoais na interação com o ambiente” se constituem como base de sustentação para o processo identitário dos(as) estudantes com AH/SD.

Destaca-se a importância das informações apresentadas na categoria **Perfil**, pois conhecer e considerar as características dos(as) estudantes universitários(as) identificados(as) ou com indicativos de altas habilidades/superdotação é fator de extrema relevância para o fomento de políticas públicas educacionais e práticas pedagógicas que os(as) ajudem na manifestação do seu potencial.

5.3 CONTEXTO FAMILIAR

A segunda categoria de análise tratou das questões ligadas ao **Contexto Familiar**. Nela analisou-se a posição do(a) estudante no sistema familiar (subcategoria 1) e a organização desse contexto (subcategoria 2).

Assentou-se a relevância de evocar informações sobre o ambiente familiar por entendê-lo como o primeiro espaço de referência, acolhimento e formação. Neste contexto entende-se a família como:

[...] elemento mais firme, mais seguro e mais estruturante da personalidade dos seus membros. É o local privilegiado para a formação do caráter dos filhos, sendo que os adultos desempenham um papel decisivo no pleno desenvolvimento das capacidades, atitudes e valores que sustentam as competências do sistema como um todo. (DIAS, 2011, p.154).

Em se tratando do sistema familiar, onde um dos membros apresenta AH/SD, as relações e interações ganham uma nova dinâmica advinda das características e necessidades que são únicas desse sujeito, porém impactam os outros membros. Aspesi (2007) afirma que há muito tempo posição do filho(a) com AH/SD nesse sistema é tema de estudo entre pesquisadores(as) como Galton (1874), Terman (1926), Bloom (1985) e Winner (1998).

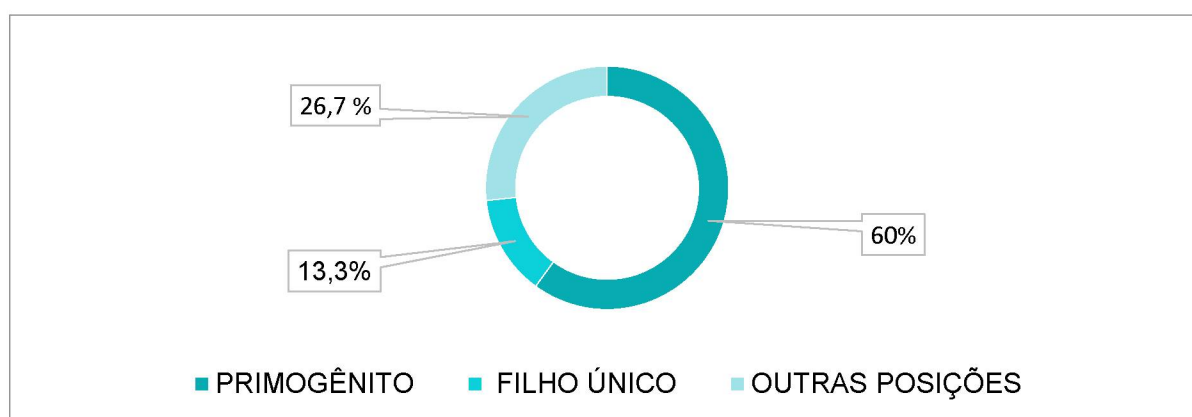
Para Winner (1998, p. 146) “[...] as crianças superdotadas e os(as) adultos(as) que se tornam eminentes ocupam posições especiais em suas famílias”, nesse caso, demarcado o espaço de “filho(a) primogênito(a)” e/ou “filho único”. Em seus estudos, concluiu que o(a) filho(a) primogênito(a) teria uma “vantagem motivacional” em relação aos demais, pois durante seus primeiros anos os pais, constituídos pai e mãe pela concepção e chegada do(a) primogênito(a), a ele(a) dispensam maior atenção.

Já a chegada do segundo irmão impulsiona o primogênito a recuperar a centralidade da sua posição. Com relação ao(a) filho(a) único(a) a vantagem está na opção do pai e da mãe terem apenas um filho(a) e a ele(a) dispenderem toda a atenção e estimulação.

Os filhos primogênitos e únicos despendem mais tempo na companhia de adultos, sendo expostos à linguagem adulta por mais tempo, o que pode acarretar maturidade mental precoce. Os filhos mais velhos têm preferência de liderança sobre os demais irmãos, exercendo muitas vezes o papel de tutor. Gozam de supremacia, inclusive legal, em assuntos de sucessão familiar e, portanto, recebem mais responsabilidades e são alvos de mais altas expectativas que os demais filhos. (CHAGAS, 2007, p. 20).

Os dados da subcategoria “Posição do(a) estudante no sistema familiar” apresentados no GRÁFICO 4, apontam que nove participantes (60%) eram primogênitos(as), dois(duas) (13,3%) eram filhos(as) únicos(as) e quatro (26,7%) participantes ocupavam outras posições na família.

GRÁFICO 4 – POSIÇÃO DOS(AS) PARTICIPANTES NO SISTEMA FAMILIAR



FONTE: Inventário Pedagógico (2018).

Considerou-se também, que as mudanças nos contextos social e cultural, fortemente vivenciadas no século XXI, possibilitaram novos arranjos familiares e novos modelos de famílias⁷¹, bem como uma dinâmica familiar onde seus membros atuam profissionalmente e se ajudam na rotina do lar.

⁷¹ Nesta pesquisa refere-se ao pai e a mãe conforme funções desempenhadas no contexto familiar, respeitando os diferentes modelos de família. Portanto a função de pai não se refere somente ao gênero masculino e nem a da mãe somente ao gênero feminino.

Essas questões foram investigadas no Inventário Pedagógico e os resultados apontaram que 63,3% das mães dos(as) estudantes tinham algum tipo de emprego remunerado e 73,3 % dos pais ajudavam na dinâmica familiar. Além disso, 53,3 % das famílias recebiam ajuda de outras pessoas para a organização da rotina familiar.

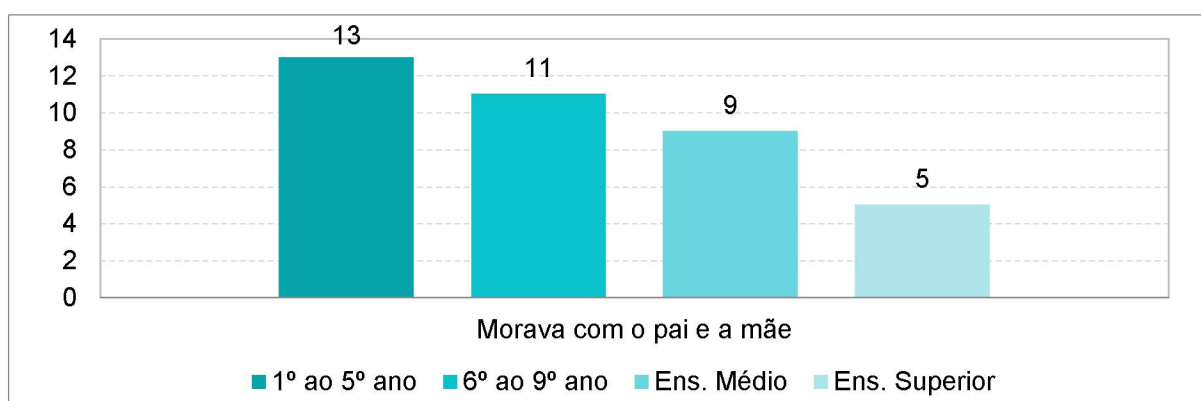
Esse movimento dinâmico onde a mãe é também profissional, onde o pai se apresenta disponível para ajudar a família e onde a ajuda de outras pessoas se faz necessária, sinaliza a intenção das famílias em manter um ambiente favorável ao bem-estar e ao desenvolvimento dos(as) filhos(as).

Os diferentes pais parecem que não diferem muito em relação ao que querem dos seus filhos: desejam que os filhos sejam responsáveis, tenham boa autoestima, assertividade, autocontrole, autonomia, boas habilidades sociais, que sejam amados pelos outros, confiantes, empáticos, felizes, etc. (WEBER, 2007, p. 12)

Guenther (2012, p. 103) afirma que “[...] a família não pode ser exonerada de participar do processo educativo e zelar pelo desenvolvimento geral de seu próprio filho”, importância reafirmada nos estudos de Germani e Stobäus (2006), Sabatella (2008) e Sakaguti (2017) que destacam a família como um dos elos de sustentação para o desenvolvimento saudável dos(as) estudantes com altas habilidades/superdotação.

Sobre a convivência de pais e filhos(as) morando na mesma casa, destaca-se, conforme resultados exemplificados no GRÁFICO 5, que houve uma mudança progressiva nesse contexto, sinalizando ao longo do período de escolarização dos(as) filhos(as) uma reorganização desse modelo familiar.

GRÁFICO 5 – ORGANIZAÇÃO DA ESTRUTURA FAMILIAR DOS(AS) PARTICIPANTES DA PESQUISA



FONTE: Inventário Pedagógico (2018)

Nos anos iniciais da escolarização (1º ao 5º ano), treze estudantes (86,6%) tiveram, no convívio familiar, a presença do pai e da mãe. Na etapa que correspondia do 6º ao 9º ano, onze participantes (73,3%) moravam com o pai e a mãe. No Ensino Médio, nove (60%). No Ensino Superior, cinco participantes (33,3%).

As evidências da presença do pai e da mãe, no convívio familiar nos anos iniciais de escolarização, corroboram com o que afirmam Guenther e Freeman (2000, p. 153): “[...] nada é mais importante, ou tem maior influência na educação de qualquer criança, do que a família onde ela nasce e vive os primeiros anos de vida”. Essa condição é reafirmada pelas mesmas autoras quando apontam que “[...] o desempenho das crianças está diretamente relacionado à presença de facilidades de aprendizagem e ao envolvimento e exemplo dos pais”. Nesse mesmo sentido, Novaes (1979) afirma que “Se os pais conseguirem caminhar juntamente com seus filhos superdotados, dialogando com eles, provocando experiências de vida significativas e de relacionamento autêntico, poderá ser decisiva sua influência no desenvolvimento de seus filhos e na construção de sua identidade pessoal. (NOVAES, 1979, p. 120).

O resultado do apoio e acompanhamento familiar na infância se reflete nas demais fases da vida. A chegada na maior idade (18 anos), ou seja, na vida adulta, coincide com o ingresso no ensino superior. Esta fase da vida é marcada pela busca da independência pessoal e profissional, fatores que entre outros, podem contribuir para que o(a) estudante deixe de morar com os pais e assuma a autonomia de gerenciar seu cotidiano.

Durante a aplicação e a análise do Inventário Pedagógico observou-se que os(as) participantes da pesquisa demonstraram agir com autonomia e ter clareza dos seus objetivos de vida e da sua formação profissional. Essa situação é exemplificada na decisão tomada pela estudante Mariê e pelo estudante Tales. Mariê optou por mudar de estado e morar sozinha em Curitiba, priorizando a qualidade da sua formação. Tales para se dedicar aos estudos na IES que escolheu, passa a semana na cidade de Curitiba e retorna nos finais de semana para a sua cidade de origem e para o convívio com seus familiares.

A autonomia, com relação aos estudos e à realização das tarefas escolares/acadêmicas, foi uma das características analisadas ao longo do percurso de escolarização dos estudantes. Os dados obtidos nas respostas à questão: “Você tinha/tem autonomia para realizar as tarefas escolares/acadêmicas?” revelaram que 13 estudantes (86,6%) afirmaram ter autonomia do 1º ao 5º ano; 12 estudantes (80%)

no 6º ao 9º ano; 14 estudantes (93,3%) no Ensino Médio. No Ensino Superior, 15 estudantes (100%) se mantêm com essa característica. Desse modo, observou-se a autonomia é uma característica comum aos(as) participantes, pois esteve presente em todos os níveis de ensino, se consolidando de maneira integral no Ensino Superior.

A autonomia nos estudos e na realização das tarefas pode estar associada a motivação intrínseca pela aprendizagem, uma das características comuns aos(as) estudantes com altas habilidades/superdotação. Segundo Bzuneck et al. (2014, p. 186), na motivação intrínseca, “[...] os comportamentos são realizados por interesse, prazer, satisfação inerente e livres de quaisquer pressões, mesmo que internas [...]”, o que leva o(a) estudante envolver-se com a tarefa que realiza, simplesmente pelo prazer de fazer o que gosta.

Portanto, é inegável a positividade da presença da família no desenvolvimento dos(as) filhos(as) e no reforço das características que eles(as) apresentam, como a exemplo da autonomia. A participação familiar qualificada por constantes orientações e trocas afetivas favorece que juntos superem os conflitos e desafios de ter/ser um(a) filho(a) com características e necessidades especiais.

5.4 INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Na análise dos **Indicadores** de AH/SD, seção que considera a terceira categoria, buscou-se apresentar de maneira longitudinal (do 1º ano do Ensino Fundamental ao Ensino Superior) os aspectos relacionados às características dos(as) estudantes durante seu percurso escolar/acadêmico. Para tanto, as questões do Inventário Pedagógico pertinentes aos indicadores de AH/SD deram origem as subcategorias “Autopercepção”, “Heteropercepção”⁷² e “Interesses”. Destaca-se que para fins da análise, relaciona-se a autopercepção com a noção de autoconceito, que Virgolim (2007) define como: “[...] o conjunto de percepções que o indivíduo tem de si mesmo. Tais percepções são formadas a partir das experiências da pessoa nos ambientes e em que vive e altamente influenciadas pelas informações do meio a seu respeito.” (VIRGOLIM, 2007, p. 38).

Nos estudos realizados sobre Identidade e Resiliência, Paludo et al. (2014, p. 52) afirma que o autoconceito “[...] condiz a descrição que a pessoa faz de seu ‘eu’,

⁷² No contexto desta pesquisa, corresponde a percepção do olhar do outro sobre as atitudes manifestadas no contexto escolar/acadêmico.

aos atributos que emprega a si mesmo, o que acredita fazer parte de sua configuração identitária” e segundo a autora esta noção começa a ser construída no primeiro ano de vida e acompanha o sujeito ao longo da sua existência.

Nesse sentido, são relevantes também as contribuições da psicóloga e pesquisadora norte americana Susan Harter (1985, 2012) que estudou o autoconceito e elencou as dimensões que o constitui, apresentando-as como: competência escolar; competência atlética; competência social; aparência física e conduta comportamental.⁷³

No contexto da análise da categoria **Indicadores** de AH/SD, considerou-se a dimensão da competência escolar que se relaciona a percepção do sujeito com a sua habilidade escolar e a competência social que a percepção da pessoa “[...] ser aceita pelos colegas, ser popular e sentir aceita e querida pelos amigos”. (VIRGOLIM, 2007, p. 43). Desse modo, ao responderem as questões os(as) participantes puderam registrar como se percebiam e eram percebidos(as) diante da manifestação de indicadores de AH/SD (potencial de aprendizagem, de liderança, e criatividade).

5.4.1 Autopercepção

A análise da subcategoria Autopercepção, se efetivou de acordo com as questões descritas no QUADRO 18.

QUADRO 18 – QUESTÕES NORTEADORAS DA INVESTIGAÇÃO SOBRE A AUTOPERCEPÇÃO DO POTENCIAL

(continua)

QUESTÕES NORTEADORAS	TIPO DE RESPOSTA
Você se percebe uma pessoa com indicativos de AH/SD?	Objetiva
Você se considerava/considera um(a) estudante inteligente?	Múltipla escolha (Sinalizar qual etapa de ensino isso acontecia)
Seu desempenho ficava/fica entre os 5 melhores estudantes da turma?	Múltipla escolha (Sinalizar qual etapa de ensino isso acontecia)
Você se considerava/considera um estudante criativo?	Múltipla escolha (Sinalizar qual etapa de ensino isso acontecia)

⁷³ UNIVERSITY OF DENVER. **Profile for Children (8-13)**. Disponível em: <<https://portfolio.du.edu/SusanHarter/page/44210>>. Acesso em: 5 mai. 2019.

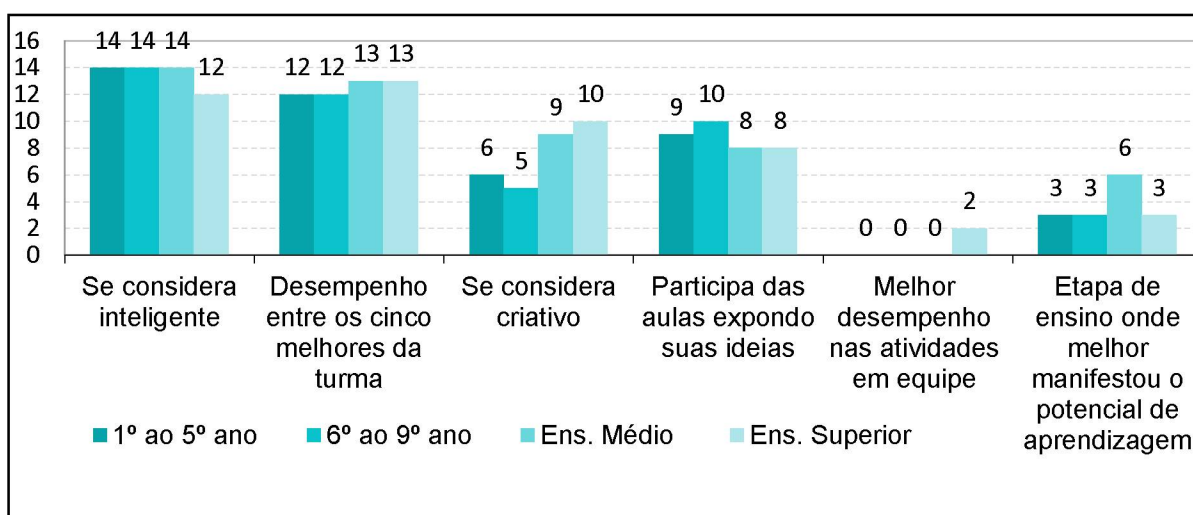
(conclusão)

QUESTÕES NORTEADORAS	TIPO DE RESPOSTA
Você participava/participa durante as aulas expondo suas ideias?	Múltipla escolha (Sinalizar qual etapa de ensino isso acontecia)
Seu desempenho era melhor em atividades realizadas em equipe?	Múltipla escolha (Sinalizar qual etapa de ensino isso acontecia)
Em qual etapa de ensino teu potencial de aprendizagem foi melhor manifesto?	Discursiva (entrevista)

FONTE: Inventário Pedagógico (2018).

Ao responder “sim ou não” na primeira questão dessa subcategoria apontando se perceber como uma pessoa com indicativos de AH/SD, 10 estudantes (66,6%) declararam que sim. Segundo Barrera (2016) as pessoas com AH/SD percebem que tem interesses e preferências diferentes, mesmo as vezes não sabendo identificar essa diferença. Essa pesquisadora afirma que “[...] se le debe explicar detenidamente y con las herramientas adecuadas para que pueda entender qué significa tener distintos intereses, preferencias, sentirse distinto al resto, etc.” (BARRERA, 2016, p. 35). As respostas das demais questões que evocavam a autopercepção foram analisadas e estão apresentadas no GRÁFICO 6.

GRÁFICO 6 – AUTOPERCEPÇÃO DO POTENCIAL DE APRENDIZAGEM A PARTIR DO INVENTÁRIO PEDAGÓGICO



FONTE: Inventário Pedagógico (2018).

A resposta dos(as) participantes sobre a condição de se considerar inteligente, apresentou o mesmo escore nas três primeiras etapas de ensino, ou seja, do 1º ano do ensino fundamental até o último ano do ensino médio, onde quatorze (93,3%) dos quinze participantes se consideravam inteligentes, destacando a facilidade e a excelência da aprendizagem no contexto escolar/acadêmico. No Ensino Superior doze estudantes (80%) mantinham essa mesma percepção.

[...] eu nunca tive dificuldade de entender alguma coisa, tipo o mínimo que me explicavam eu mesmo procurava um jeito de encaixar as coisas e entender como elas funcionavam ou como tal conteúdo se aplicava[...]. (ARTUR, 2018).

[...] estudava mais ou menos e ia bem nas provas. (NICO, 2018).

[...] sempre acima da média, nunca tive grandes empecilhos". (ATHOS, 2018).

[...] o professor explicava alguma coisa eu já entendia muito rápido. (ABEL, 2018).

Esse potencial intelectual é confirmado nos dados da questão que investigou se o desempenho escolar/acadêmico dos(as) participantes estava entre os cinco melhores da turma, onde no ensino fundamental (anos iniciais e finais) doze (80%) dos quinze participantes da pesquisa apresentavam essa condição de destaque. No ensino médio e no superior esse número aumentou para treze (86,6%), reafirmando que no percurso de aprendizagem esses(as) estudantes sinalizam a condição do potencial acima da média, quando comparado aos demais estudantes da turma.

A capacidade intelectual dos(as) estudantes pode ser reconhecida como:

Capacidade intelectual Geral - envolve rapidez de pensamento, compreensão e memória elevadas, capacidade de pensamento abstrato, curiosidade intelectual e poder excepcional de observação; **Aptidão Acadêmica Específica** - envolve atenção, concentração, motivação por disciplinas acadêmicas do seu interesse, capacidade de produção acadêmica, alta pontuação em testes acadêmicos e desempenho excepcional na escola. (VIRGOLIM, 2007, p. 28).

Essas características são apresentadas na PNEEPEI, que considera a criatividade (além do potencial elevado, isolado ou combinado, em diversas áreas) como um componente da superdotação.

A criatividade está presente também na Teoria dos Três Anéis⁷⁴ apresentada por Renzulli (1997, 2002, 2016, 2018). Esse pesquisador define a criatividade como “[...] conjunto de traços que engloba a curiosidade, originalidade, inventividade e a disposição para desafiar a convenção tradicional” (RENZULLI, 2018, p. 27).

Buscou-se, por meio da questão “Você se considera um(a) estudante criativo?”⁷⁵, averiguar a percepção dos(as) estudantes quanto ao potencial criativo. A referida questão, que trata da criatividade, se constitui como elemento de análise da subcategoria Autopercepção.

As respostas apresentadas no GRÁFICO 6 correspondem a percepção de cada participante e estão atreladas às suas experiências pessoais e oportunidades vivenciadas ao longo do percurso de escolarização, bem como ao seu conceito de criatividade.

Dos(as) 15 participantes da pesquisa, seis (40%) afirmaram manifestar a criatividade nos anos iniciais do Ensino Fundamental, cinco (33,3%) deles(as) nos anos finais, nove (60%) no Ensino Médio e dez (66,6%) no Ensino Superior, sendo esta etapa de ensino apontada pelos estudantes como a que encontram maiores possibilidades de manifestação do potencial criativo. Todavia, cinco deles(as), ou seja, 33,3% não se identificam com essa característica.

Acredita-se que, em se tratando da manifestação da criatividade no ambiente escolar/acadêmico, as experiências dos(as) participantes estejam atreladas também às oportunidades e ao envolvimento dos(as) professores e dos(as) estudantes. Aos(as) professores(as) cabe, de maneira positiva e construtiva, dar aos(as) estudantes o *feedback* de todo o processo. Ao(a) estudante cabe pensar sobre as ideias e os produtos apresentados, sendo que nesse caso, assumem o papel de juízes diante das suas próprias produções, revisitando todo o processo criativo e se manifestando diante das possibilidades de mudanças e aperfeiçoamento (AMÁBILE, 1983, 1989, 1996). Nesse sentido, destacam-se os depoimentos dos estudantes Uriel e Nico.

⁷⁴ Segundo Renzulli (2016, p. 253) é a teoria tenta mostrar as principais dimensões do potencial humano para a criatividade produtiva.

⁷⁵ Entende-se a importância dos estudos nacionais e internacionais sobre a criatividade, porém não foi objetivo desta pesquisa abordá-la pelo viés de resultados obtidos na aplicação de instrumentos formais ou padronizados.

[...] eu tinha acesso a outras atividades extracurriculares e todo o incentivo para desenvolver o senso crítico [...] uma noção de arte e de espaço no mundo e mesmo nas disciplinas, especialmente na minha área [...] tinha todo um incentivo para a produção do próprio aluno. (URIEL, 2018).

[...] tinham várias atividades diferentes das matérias acadêmicas assim, a gente tinha que fazer vídeos, fazer encenações e outros tipos de textos para serem entregues e isso que eu me diverti muito, [...] inclusive a gente ganhou uns prêmios lá. (NICO, 2018).

Os índices (40% e 33%), que respectivamente dizem respeito a percepção dos(as) participantes sobre ser criativo nas duas etapas do Ensino Fundamental, soam como um alerta para o modelo de ensino e as oportunidades dadas às crianças no início da escolarização, período da vida em que elas tendem a ser mais autênticas, curiosas e inventivas, onde o potencial criativo poderia ser melhor estimulado. Novaes (1977, p. 118) afirma que “[...] para educar o homem condicionando atitudes criadoras é necessário que se comece pela infância.”

Ao falar sobre a criatividade no Ensino Fundamental, o estudante Artur declara:

[...] é comum só fazer o que o professor pede e da forma como ele pede a gente nem sabe o que é ser criativo, o professor é que devia incentivar. (ARTUR, 2018).

Alencar (2001, p. 45) declara que a chegada das crianças nas escolas está acontecendo cada vez mais cedo e que “[...] parte significativa dos anos mais preciosos da vida do ser humano passa-se na escola ou em função da escola”. Se a escola for um espaço de oportunidades que permita o desenvolvimento de habilidades, bem como a manifestação do potencial intelectual e criativo, os(as) estudantes com altas habilidades/superdotação se beneficiarão desse contexto. Caso contrário, suas habilidades, sua criatividade, seus talentos ficarão dormentes, aguardando uma oportunidade para manifestar-se, sabe-se lá em que momento da vida e em quais circunstâncias.

A preocupação com o desenvolvimento do potencial criativo norteou as pesquisas e produções de Alencar (1992, 1996, 2001, 2007, 2011, 2014) evidenciando a necessidade de mudanças no ambiente escolar/acadêmico e na atuação do(a) professor(a). A autora enfatiza que:

O que se observa em muitas escolas é sobretudo uma educação castradora, uma educação opressora, voltada excessivamente para o passado, com sua ênfase exagerada na reprodução e memorização do conhecimento, que não se projetou ainda no futuro, e que pouco tem feito no sentido de preparar o

aluno para resolver criativamente problemas e para lidar com os desafios que acompanham uma era marcada por rápidas transformações, incertezas e turbulências. (ALENCAR, 2001, p. 46).

As observações da autora, apesar de constituírem parte dos estudos apresentados no ano de 2001, ainda hoje se fazem presente na vivência universitária, condição exemplificada pelo depoimento do estudante Ulisses que ao falar sobre os métodos das aulas na universidade, declara:

As metodologias não permitem a criatividade e a ação do próprio aluno, se tomando apenas aulas sobre o conteúdo que poderia ser lido no livro. (ULISSES, 2018).

Portanto, para desenvolvimento do potencial criativo, as instituições de ensino devem incentivar os(as) professores(as) a ofertar, durante todo o período de formação, tempos, espaços e métodos diferenciados que possibilitem aos(as) estudantes o exercício de criação.

O importante é estimular a criatividade de cada um, a percepção de que todos podem evoluir como pesquisadores, descobridores, realizadores; que conseguem assumir riscos, aprender com os colegas, descobrir seus potenciais. Assim, o aprender se torna uma aventura permanente, uma atitude constante, um progresso crescente. (MORAN, 2018, p. 3).

Acredita-se que desse modo as dificuldades apontadas pelos estudantes Ulisses e Artur, que certamente representam um contingente de estudantes, poderão ser superadas.

Analisou-se também, nessa subcategoria, a participação dos(as) estudantes durante as aulas. Ao responderem à questão “Você participa das aulas expondo suas ideias?” (QUADRO 18 e GRÁFICO 6), nove estudantes (60%) afirmaram que do 1º ao 5º ano se manifestavam durante as aulas, dez estudantes (66,7%) tinham essa atitude do 6º ao 9º ano. No Ensino Médio e Superior oito estudantes (53,3%) externalizavam suas dúvidas e contribuições durante as aulas.

Observou-se que, apesar do potencial intelectual declarado pelos(as) estudantes, a participação durante as aulas apresentou um decréscimo com o passar dos anos de escolarização. Certamente muitos fatores interferem no ambiente da sala de aula, entre eles a própria percepção dos(as) estudantes sobre si e sobre as relações estabelecidas nesse contexto. Segundo Chagas (2014, p. 298) “[...] dependendo das pessoas envolvidas em determinadas situações, as ações se

modificam em razão dos objetivos das interações e dos sentimentos que envolvem as pessoas”. Nos depoimentos de Athos, Ronaldo e Ulisses percebeu-se que a “leitura” do contexto da aula é determinante para a participação dos estudantes.

[...] a professora tá passando a aula e me vem algo na cabeça e eu pergunto e ela: ‘- esse conteúdo é do próximo semestre, daqui um ano’, e normalmente ela começa a falar. Eu acompanho e pergunto um pouco mais, aí a gente acaba ficando em um papo meio que eu e a professora, mas ninguém tá entendendo, porque a galera não é muito interessada [...] e quando vê um negócio do ano que vem a galera já quer largar [...]. (ATHOS, 2018).

Depende da abordagem do professor. Se o professor é mais tradicional, se ele pega prepara a aula dele e dá a aula pedindo o mínimo de colaboração dos alunos, eu já, geralmente não me manifesto neste tipo de aula. Agora se tem um pouco mais de liberdade que é o caso da maior parte das matérias [...] do meu curso, eu costumo testar algumas ideias que o professor apresenta ou então introduzir conceitos que eu acredito que a maior parte das pessoas vão conseguir aproveitar, mesmo que não faça parte da ementa da aula. (RONALDO, 2018).

Nas aulas eu tento perguntar, interagir bastante com o professor, depende muito de quem está dando a aula né?! Então quando a pessoa está aberta a sair do conteúdo ali, porque normalmente o conteúdo passado é simplificado, é uma coisa que eu podia ler no livro né? E eu tenho interesse na experiência que o professor tem com o banco de pesquisa e com outras perguntas que podem surgir na hora. (ULISSES, 2018).

Observou-se também que os(as) estudantes supracitados tinham condições de aprendizagem e conhecimentos além dos(as) demais estudantes da turma, o que por vezes, corroborava para que suas indagações não despertassem interesse nos(as) demais colegas, situação está que era percebida por eles. Por outro lado, vale destacar que as contribuições dos(as) estudantes com AH/SD poderiam alavancar momentos de reflexões, aprofundamentos e aprendizagens para todos(as).

Nesse momento o(a) professor (a) assume a função essencial de incentivar e mediar novas aprendizagens. “A aprendizagem, desse modo é um processo mediado pela interação com o meio e com as pessoas que fazem parte dele, especialmente professores e colegas, por isso as escolas e as universidades constituem ambientes privilegiados de aprendizagem.” (ZABALZA, 2004, p. 194).

Portanto, é fato que as interações têm papel fundamental no processo de aprender, porém para os(as) estudantes com AH/SD estabelecer vínculos e interagir pode não ser uma tarefa fácil. Nesse viés, os estudos de Winner (1998) contribuem para a compreensão de algumas características das pessoas com AH/SD.

[...] tendem a ser mais introvertidas e solitárias do que a criança da média, tanto porque têm tão pouco em comum com os outros como porque precisam e desejam ficar sozinhas para desenvolver seu talento. Estas qualidades de pensamento e sentimento acrescentam a um tipo de experiência subjetiva

que é tanto mais prazeroso e preenchedor como mais doloroso, isolante e estressante do que o da criança da média. (WINNER, 1998, p. 168).

Foi partindo desse pressuposto que realizou-se a análise da questão “Seu desempenho era melhor nas atividades realizadas em equipe?”. Os dados, apresentados anteriormente no GRÁFICO 6, apontam que nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, bem como no Ensino Médio nenhum participante declarou ter melhor desempenho quando realizava atividade em equipe e no Ensino Superior, apenas dois (13,3%) dos quinze participantes sinalizaram que tinham melhor desempenho nas atividades quando trabalhavam em equipe.

Para Pérez (2009, p. 305) o trabalho em equipe se torna “[...] penoso, moroso e pouco apreciado.” Esse fato é justificado pela multiplicidade de interesses que os(as) estudantes com AH/SD apresentam, a forma e o tempo de aprendizagem que lhe são únicos, bem como pelo nível de exigência que apresentam na realização das tarefas e pelo perfeccionismo que buscam nas suas produções.

Relatos de que eram incompreendidos nas suas ideias, ou que o trabalho poderia ficar muito além do que estavam realizando se os elementos da equipe aprofundassem suas leituras ou trouxessem mais informações, foram algumas das questões destacadas pelos(as) participantes. Ulisses relata que a sua dificuldade está relacionada ao que as pessoas da equipe esperam com relação ao trabalho.

Ainda que eu trabalhe em equipe, não sinto mais dificuldade de interação com as pessoas, mas eu tenho com relação ao que elas esperam do trabalho. Por que as pessoas, elas têm um nível que elas pensam, que não é o mesmo de profundidade que eu gostaria, sabe? Então você sempre fica lutando ali, porque as pessoas falam: “tá bom, o professor não pediu isso né?” e eu tento fazer assim para manter um bom relacionamento e tocar para a frente a faculdade. Eu faço. Se eu consigo fazer mais, eu faço. Quando são trabalhos individuais eu realmente produzo bastante eu me divirto muito fazendo a apresentação, escrevendo o trabalho, eu sempre gostei assim e eu adoro apresentar as coisas que eu sei na frente para as pessoas, então eu adoro a parte da apresentação na sala de aula. (ULISSES, 2018).

Ao relatar seu descontentamento frente a desorganização e a falta de planejamento das equipes o estudante Levi declarou: “trabalho em equipe só me puxa para baixo”. São as dificuldades supracitadas, e os dados obtidos e analisados nesta questão, que evidenciam alguns conflitos vivenciados pelas pessoas com altas habilidades/superdotação.

[...] são vistos frequentemente como solitários. O conflito entre se ajustar a um grupo no qual não se sentem pertencentes e continuar lutando por sua identidade pode ser bastante estressante. A verdade é que os superdotados

sempre estão fora do compasso em seu contexto social. Em companhia de pares da mesma idade, estão fora do compasso em termos cognitivos. Com pares intelectuais; estão inadequados em termos sociais. Esse descompasso leva ao isolamento, que é um delimitador para ficar deprimido. (SABATELLA, 2008, p. 153).

Aliado ao contexto de pertencimento e interação que exige dos(as) estudantes com AH/SD o refinamento de suas habilidades sociais, um dos participantes relatou ter desenvolvido um quadro de depressão que segundo ele, pode estar associada as dificuldades que tem em acomodar as inúmeras ideias, pensamentos e a intensidade de sentimentos.

Alencar (2007, p. 19) ressalta que os(as) estudantes que “[...] apresentam uma inteligência excepcionalmente elevada tendem a enfrentar maior número de situações que poderão ter impacto negativo no seu ajustamento socioemocional”. É evidente que para ajustar-se às demandas de um grupo ou da equipe os(as) estudantes com AH/SD, por vezes, se omitem cognitivamente e intelectualmente buscando um padrão de normalidade, que na maioria das vezes lhes é caro, podendo, entre outros motivos, levá-los a desenvolver problemas de saúde e/ou emocionais.

Mosquera, Stobäus e Freitas (2014, p. 267) afirmam que na vida adulta as capacidades das pessoas superdotadas e a qualidade das interações no meio onde estão inseridas podem ser determinantes para o seu “desenvolvimento global”. Esses mesmos autores alertam que essa condição favorece a identificação de dois tipos distintos de adultos superdotados, que segundo eles seriam “[...] os adaptados e os não adaptados”.

Considerando as relações interpessoais como uma rede na qual cada um de nós é ‘um ponto do nó’, qualquer atuação tem inevitavelmente consequências para todos os demais. Os seres humanos movem-se diariamente em uma infinidade de redes, o que os leva a interagir entre seus nós e os nós das outras personalidades, com necessidade cada vez maior de se adaptar em qualquer fase da vida, mormente a vida adulta. (MOSQUERA; STOBÄUS; FREITAS, 2014, p. 267).

Nesse sentido, estar adaptado é ter recursos internos suficientes para enfrentar e superar os conflitos cotidianos sem sofrimento psíquico e nesse processo é de fundamental importância a presença da família, dos(as) professores(as) e dos(as) colegas como rede de apoio, atuando como base de sustentação e ajustamento nas relações inter e intra pessoais, sendo desse modo partícipes no atendimento das necessidades educacionais dos(as) estudantes com AH/SD.

Ainda na subcategoria “Autopercepção” solicitou-se aos estudantes durante a entrevista que revisitassem seu itinerário pedagógico e respondessem em qual etapa seu potencial de aprendizagem foi melhor manifesto.

Os dados apresentados anteriormente no GRÁFICO 6 apontam que três estudantes (20%) afirmaram que foi nos anos iniciais do Ensino Fundamental que se perceberam mais produtivos e melhor apresentando seu potencial de aprendizagem.

Foi mais de 1 ao 5º ano principalmente, eu acho que eu via lá que o professor explicava alguma coisa eu já entendia muito rápido assim [...] agora dá pra ver que o conteúdo é mais difícil, mas acho que continuo [...]. (ABEL, 2018).

Eu acho que ele se manifestou de forma mais intensa quando eu era menor, tipo lá pelo meu primeiro, segundo, terceiro ano do fundamental [...] porque eu rendia muito mais em questão de quantidade de coisas que eu aprendia, mas eu não diria que ao longo do tempo diminui tanto [...] porque eu nunca tive dificuldade de entender alguma coisa [...], então apesar de eu achar que foi na minha infância a maior manifestação desse potencial eu não creio que ele parou de se manifestar. (ARTUR, 2018).

[...] eu sempre me saia bem nas matérias de humanas e Matemática, mas no ensino superior eu realmente comecei a ter que estudar. Só que no Ensino superior minhas notas são sempre na média, então em questão de nota eu era muito bem até a 5ª série que tirava sempre nota alta, isso mesmo sem estudá-las. (RINGO, 2018).

Vale destacar que mesmo apontando os anos iniciais de escolarização os estudantes Abel e Artur afirmaram que essa manifestação continuou durante os demais anos de escolarização. Ringo declara que estuda mais no Ensino Superior, porém ao atrelar a manifestação do potencial a nota, afirmou que até o quinto ano do Ensino Fundamental foi onde mais manifestou seu potencial de aprendizagem.

Três estudantes (20%) indicaram os anos finais do Ensino Fundamental como a etapa de maior manifestação do potencial de aprendizagem. O estudante Henry destacou que a condição de manifestação do potencial iniciada nos anos finais do Ensino Fundamental se manteve no Ensino Médio.

Eu acredito que a partir do começo da 5ª série, hoje o sexto ano [...] eu comecei a me destacar entre os estudantes muito assim, eu acho que grande parte por causa que eu sempre tive um espírito competitivo e [...] nós competíamos pelo melhor desempenho e de certa forma aquela competição me fez gostar de sempre tentar buscar um bom desempenho e eu comecei a me interessar bastante. Nós tivemos naquela época ótimos professores de Geografia, Matemática e História e eu acho que a partir de então eu acabei me que engajando e desde então, meu desempenho escolar obteve um nível...um nível bacana. (LEVI, 2018).

Foi a partir do nono ano do fundamental II e se estende até hoje que eu estou na faculdade [...] eu passei a dar mais valor no conteúdo que eu assimilava eu tentava realizar conexões com outras

matérias - interdisciplinaridade e conforme as coisas iam me interessando eu ia buscando me aprofundar nelas. (MARIÊ, 2018).

Eu acredito que isso aconteceu na parte final do Ensino Fundamental, que seria ali na parte que seria do 6º ao 9º ano, na minha época 5ª a 8ª série [...] a primeira parte fiz no colégio[...] que tinha toda essa questão de primar assim pelas disciplinas [...] o desempenho era algo visto com muita relevância e eu sempre buscava assim na época bons padrões e eu conseguia. (HENRY, 2018).

Em se tratando do processo de aprendizagem, o depoimento do estudante Levi relembra dois aspectos fundamentais, já apresentados anteriormente nesta pesquisa. O primeiro deles diz respeito a busca de motivação, chama que mantêm acesa o desejo por novos conhecimentos e novos resultados na aprendizagem. O segundo está relacionado a importância da presença de bons professores conduzindo e tornando esse processo mais interessante.

Na sua maneira de descrever como manifesta o potencial Mariê destaca algumas características que segundo Renzulli, Smith, Callahan e Westrberg (2000) estão presentes nas pessoas superdotadas, entre elas a capacidade de transferir aprendizagens de uma situação para a outra, de fazer generalizações e de se envolver intensamente com temas ou problemas do seu interesse. (RENZULLI et al., 2013).

O nível de exigência do colégio que Henry frequentava o ajudaram a buscar padrões mais elevados de aprendizagem. Henry manifestou satisfação com essa dinâmica, considerando a cobrança como desafio para atingir melhor desempenho. Seis estudantes (40%) declararam que o Ensino Médio foi a etapa onde melhor manifestaram seu potencial de aprendizagem.

[...] eu creio que seja no ensino médio, porque de fato eu tive maiores oportunidades pra dar vazão pro meu lado mais criativo. A minha escola de Ensino Médio foi bastante positiva em abordar questões na área das humanidades. (URIEL, 2018).

[...] eu acho que ele foi melhor manifesto no Ensino médio é porque no ensino médio eu consegui fazer mais coisas com o que eu queria, então eu tinha mais tempo, embora ainda fosse bastante a sensação de que as aulas me arrastavam assim de tempo, mas eu tinha o período da tarde pra fazer as minhas coisas então eu consegui desenvolver o clube de relação internacionais no colégio [...] eu consegui pesquisar, consegui ler muitas coisas diferentes nesse período. Eu sempre li bastante livros. Li muitos livros de ficção, mas nesse período eu comecei a ler livros de outras coisas. Então eu consegui, pelo tempo que eu tinha [...] entrar em contato com a pesquisa ainda não na área que eu gostaria, mas eu tinha autonomia para ir a hora que eu pudesse nos laboratórios. Eu tinha algumas coisas para eu cumprir, mas podia fazer na ordem que eu quisesse, é eu ia resolvendo os problemas ou contactando os professores. Então poder fazer as coisas sozinho sem bater numa proibição como acontece com algumas coisas na faculdade, mesmo no colégio né ... e foi bom pra mim. Eu acho que foi a melhor etapa. (ULISSES, 2018).

[...] foi durante o ensino médio que era uma época que eu estava muito motivada, então eu pesquisava coisas fora, do meu interesse, fora do tempo de aula [...]. (ANITA, 2018).

[...] durante o Ensino Médio tanto no primeiro como no segundo [...] tinham várias atividades diferentes das matérias acadêmicas assim, a gente tinha que fazer vídeos, fazer encenações e outros tipos de textos para serem entregues [...]. (NICO, 2018).

[...] foi durante o ensino médio, no segundo e no terceiro ano [...] eu ia bem nas provas e nos simulados. (IVES, 2018).

[...] eu fiz o terceiro lá e fui estudar para o vestibular [...] desde o primeiro dia eu comecei a estudar muito, e começando a estudar assim eu comecei a me sentir atraído, até os professores foram me deixando atraído e fui me interessando mais [...] comecei a estudar muito e comecei a ver as oportunidades que eu tinha [...], pegava o máximo de aulas possíveis e assistia umas aulas de noite [...] foi onde eu mais tive o potencial de aprendizagem, porque eu, ali que eu comecei a ficar curioso mesmo, hoje eu sou curioso também por tudo, eu acho que foi o momento que eu tive maior potencial mesmo de aprendizagem. (ATHOS, 2018).

O contexto do Ensino Superior permitiu que três estudantes (20%) elegessem essa etapa de ensino, como a mais relevante para a manifestação do potencial. Entretanto faz-se necessário destacar que 80% dos participantes, na ocasião da realização da entrevista estavam matriculados entre o 1º e o 4º período do curso, o que torna esse dado uma representação factível a mudanças evolutivas no seu resultado, considerando a duração dos cursos.

[...] eu posso dizer que foi no ensino superior mesmo, porque eu já estava um pouco acostumado no Ensino Médio e teve aquele período de mudança do ensino tradicional para o ensino universitário, então no ensino superior eu “tô” um pouco mais à vontade, então eu tenho mais liberdade pelo menos dentro da universidade [...] agora fora da universidade eu sempre fui autodidata. (RONALDO, 2018).

Eu acho que é agora no Ensino Superior porque agora eu só estudo Matemática que é o que eu gosto mesmo, mas no ensino médio eu estudava o dia inteiro (também matemática), só que daí eu tinha que também dar tempo para as outras matérias, então por isso eu acho que é agora no ensino superior. (TALES, 2018).

É eu acho que foi melhor manifesto aqui no ensino superior cursando cálculo que fez eu me esforçar bastante, me desenvolver. Fiz o projeto *Honors*⁷⁶ e aquilo ali me propunha bastante desafios e eu tinha que aprender eu mesmo, o professor meio que plantava a semente e eu ia buscando atrás e assim foi indo estudando sozinho, estudando com colegas e assim foi indo e eu achei que foi o melhor. (ANTONI, 2018).

Pensar numa escola que atenda os interesses dos(as) estudantes com AH/SD e suas necessidades pedagógicas parece ser algo ainda em construção, pois os dados apontam não haver durante a trajetória de escolarização um *continuum* de oportunidades para a manifestação do potencial.

As oportunidades evidenciadas no depoimento dos(as) estudantes estão atreladas às experiências metodológicas promovidas por alguns(as) professores(as),

⁷⁶ Projeto ofertado pelo Departamento de Matemática da UFPR a todos os estudantes da UFPR que se interessarem pelo aprofundamento de conteúdos nas disciplinas de cálculo e álgebra linear.

ou ao próprio recurso motivador desencadeado pelo(a) estudante, como é o caso do espírito de competição (saudável) vivenciado nos cursos preparatórios.

A autopercepção do desempenho, objetivo desta questão, que possibilitou aos(as) participantes evocarem memórias da sua capacidade de aprendizagem e se autorreconhecerem por meio do conteúdo das suas falas, serve também como alerta para as instituições de ensino e seus(as) professores(as) quanto a infinidade de oportunidades que são deixadas de oferecer, quando não se consegue ultrapassar a barreira do ensino tradicional e homogêneo.

Finaliza-se a abordagem dessa subcategoria de análise com a declaração do estudante Antoni, diante de uma oportunidade de monitoria que lhe foi dada.

Eu acredito que isso me ajudou a crescer bastante porque uma coisa é aprender a fazer, outra coisa é aprender a passar o conhecimento. Na hora que você aprende a passar o conhecimento você domina ele com mais força. (ANTONI, 2018).

5.4.2 Heteropercepção

A subcategoria heteropercepção trouxe à baila os resultados das questões do Inventário Pedagógico onde os(as) participantes responderam como o seu potencial de aprendizagem e de liderança foi/é percebido pelos(as) (professores(as) e colegas. Esse contexto de influências externas, marcado pela pelo “olhar do outro” exigiu dos(as) estudantes um exercício mnemônico, evocando informações sobre a trajetória de aprendizagem e as vivências escolares/acadêmicas. Nesse sentido, foram analisadas quatro questões objetivas elencadas no QUADRO 19.

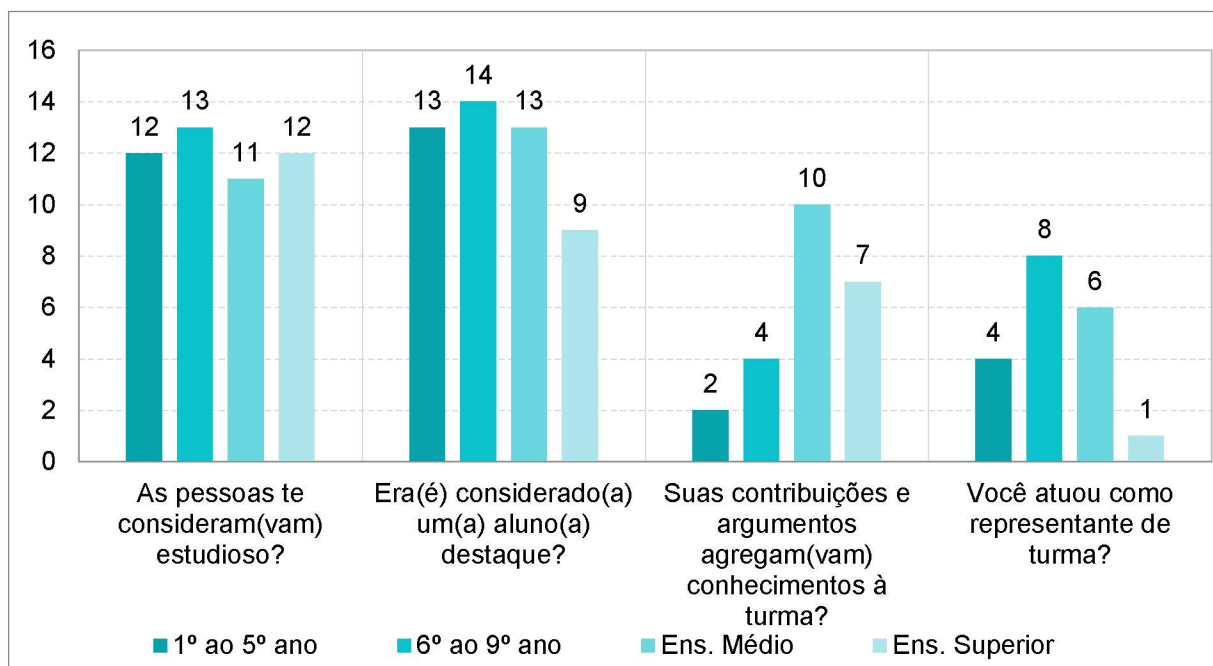
QUADRO 19 – A HETEROPERCEPÇÃO DO POTENCIAL A PARTIR DAS QUESTÕES DO INVENTÁRIO PEDAGÓGICO

QUESTÕES NORTEADORAS	TIPO DE RESPOSTA
As pessoas consideravam/consideram você estudioso?	Objetiva
Os professores consideravam/consideram você como um(a) estudante destaque?	Objetiva
Os colegas de turma consideravam/consideram que as tuas contribuições e argumentos agregam conhecimentos aos temas estudados?	Objetiva
Você atua/atuou como representante de turma?	Objetiva

FONTE: Inventário Pedagógico (2018).

Os dados coletados nas questões desta subcategoria constituem as informações apresentadas no GRÁFICO 7⁷⁷.

GRÁFICO 7 – HETEROPERCEPÇÃO: OS(AS) PARTICIPANTES DA PESQUISA SOBRE O “OLHAR DO OUTRO”



FONTE: Inventário Pedagógico (2018).

A primeira questão analisada nesta subcategoria traz como conteúdo externo a percepção das pessoas⁷⁸ quanto ao(a) participante ser estudioso(a). A percepção positiva sobre esse comportamento esteve presente em todos os níveis de escolarização, sendo que nos anos iniciais do Ensino Fundamental doze estudantes (80%), dos quinze participantes se viam contemplados na condição de “ser estudioso” e nos anos finais, treze estudantes (86,6%) responderam que eram identificados por essa característica. No Ensino Médio, onze estudantes (73,3%) eram reconhecidos pelas pessoas como estudiosos e no Ensino Superior, doze (80%).

Lima, et al. (2010) afirma que:

Não é possível apontar ou descrever uma pessoa como superdotada apenas por um dos aspectos indicados ou por uma característica que venha apresentar. É preciso que se evidencie um conjunto de características, em uma regularidade tal, que permita aos demais do seu convívio identificá-lo. (LIMA et al., 2010, p. 37).

⁷⁷ Para efeito de organização gráfica, as questões estão apresentadas de maneira resumida, porém sem alterar o conteúdo da escrita original.

⁷⁸ Ao se referir às “pessoas”, não se delimitou o contexto familiar ou escolar, possibilitando ao estudante evocar lembranças de todos os contextos e contatos sociais vivenciados.

A resposta da questão ora analisada, acrescida de outras características permitiu, ao longo da pesquisa, evidenciar o perfil do(a) estudante com altas habilidades/superdotação, nesse caso do tipo acadêmico.

Considerou-se também outros dois aspectos envolvidos no contexto de “ser estudioso”, o primeiro deles foi a regularidade desta característica no percurso de escolarização, ou seja, observou-se pouca oscilação nos índices durante as diferentes etapas de ensino. O segundo aspecto foi o nível autodeterminação e motivação dos(as) estudantes em dedicar muitas horas do seu dia no estudo de temas na área de seu interesse. É o que Renzulli (2014, p. 241) chama de “[...] motivação intrínseca”. Portanto, a característica “ser estudioso”, nesse caso, refletida pela percepção de outras pessoas, se constitui como forte indicador de AH/SD.

A percepção do(a) professor com relação a manifestação do potencial dos(as) estudantes, foi conteúdo de análise da questão “Os professores consideram você como um(a) estudante destaque?”.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, treze estudantes (86,7%) relataram ser vistos pelo(a) professor(a) como um(a) estudante destaque. Nos anos finais, quatorze estudantes (93,3%) declararam ter esse reconhecimento. No Ensino Médio, treze estudantes (86,7%) apontaram a percepção positiva do(a) professor(a) quanto ao seu desempenho e no Ensino Superior esse índice apresentou uma queda, passando para nove (60%) o número de estudantes que relataram ser vistos pelo(a) professor(a) como estudante destaque.

Os resultados revelam que existe a percepção por parte dos(as) professores(as) do potencial dos estudantes com AH/SD, porém sinalizam também que permanece nas instituições de ensino o modelo docente opressor, que desconsidera a diferença do outro, nesse caso marcado pelo funcionamento intelectual dos(as) estudantes com AH/SD, que encontra-se acima do esperado para sua faixa etária. Nesse caso, ao negar a diferença, nega-se também as possibilidades de ofertar metodologias de ensino diferenciadas e enriquecedoras reforçando assim a homogeneidade das ações pedagógicas. Nega-se o direito ao negar-se a diferença. “Igualar ou apagar as diferenças é tornar a crise educacional cada vez mais aguda, ainda que geralmente a escola pense o contrário, em sua busca de homogeneidade e do mérito que tanto contradizem os princípios de uma sociedade verdadeiramente democrática.” (MANTOAN, 2006b, p. 186).

O clima de uma instituição que respeite as diferenças pode ser sustentado por atividades que permitam a todos(as) e a cada um(a) ressignificar conhecimentos já adquiridos e desenvolver novos conceitos a partir de oportunidades e vivências de aprendizagens promovidas pela IES. É o que Zabalza (2004, p 102-103) chama de “aprender e desaprender” e nesse sentido aprende o(a) estudante e aprende a IES. O aprender do(a) estudante está relacionado a melhoria de desempenho que leva a atingir novos níveis de desenvolvimento. O aprender da instituição está relacionado ao processo de “conhecer-se (avaliação); explicitar pensamentos e necessidades; posicionar-se frente às características e necessidades de alunos, professores e profissão e ajustar os mecanismos institucionais” (ZABALZA, 2004, p. 103).

Desta forma, o processo de desenvolvimento dos(as) estudantes com AH/SD não está alheio ao “aprender e desaprender” da própria instituição. Portanto, ao mesmo tempo em que a instituição desaprende e aprende para tornar-se cada vez mais um espaço de referência, de lutas, de resistência de defesa da boa educação, deve permitir também que seus(as) educandos(as) vivenciem essa experiência. Por vezes as possibilidades de participação durante a aula, de interação com os colegas e professores(as) se constituem como condições favoráveis a esse processo, portanto faz-se necessário permiti-las, vivenciá-las.

Zabalza (2004, p. 194) explica que “[...] aprender é como conversar: recriamos nosso próprio discurso à medida que interagimos com o discurso alheio”. Foi esse pressuposto que pautou a elaboração e a análise da questão “Os colegas de turma consideravam/consideram que as tuas contribuições e argumentos agregam conhecimentos aos temas estudados?”, cujo conteúdo refere-se à percepção dos(as) colegas quanto ao valor das contribuições do(a) estudante com AH/SD durante as aulas.

A princípio, hipotetizou-se que, ao contribuir com sua opinião, o(a) estudante estabelecerá uma via de mão dupla onde transitaria entre o aprender e o ensinar. Porém, os dados levantados nessa questão apontam que na opinião dos(as) participantes suas contribuições e argumentos não causavam grande impacto durante as aulas.

Essa situação ficou evidente diante dos dados das respostas da referida questão, onde no Ensino Fundamental seis (40%) estudantes (dois nos anos iniciais e quatro nos anos finais) tinham *feedback* positivo das suas contribuições em sala de

aula. Nesse sentido, ao comentar sobre as vivências na turma do Ensino Fundamental o estudante Artur declara:

Quando eu era pequeno participava das aulas, mas as minhas opiniões e argumentos não agregavam muito, pois os colegas não conseguiam entender o que eu perguntava ou não estavam interessados nos temas que eu gostava de estudar e aprender. (ARTUR, 2018).

O interesse por aprofundamentos em temas específicos ou os questionamentos sobre assuntos além da sua faixa etária são características evidenciadas pelos(as) estudantes com AH/SD. Virgolim (2007, p. 46) destaca a curiosidade intelectual como um traço de personalidade dos(as) estudantes com AH/SD, portanto perguntar, argumentar, contribuir são ações que estão presentes no contexto de desenvolvimento e aprendizagem desses(as) estudantes. Em contrapartida, nem sempre os contextos de aprendizagem são favoráveis a manifestação do potencial por meio de perguntas, críticas e argumentações. Por vezes, essas características sucumbem diante das influências de fatores externos, entre eles a metodologia de ensino tradicional adotada pelas instituições educativas.

A situação destacada esteve presente na análise comparativa entre as respostas afirmativas da referida questão, nos diferentes níveis de ensino. Ao contrário do que se observou nos iniciais e finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio, dez (66,7%) dos(as) participantes afirmaram que seus(as) colegas consideravam que suas contribuições agregavam conhecimentos aos temas estudados. Destacaram que dinâmica das aulas nessa etapa de ensino, favorecia a participação dos(as) estudantes e a expressão do conhecimento, que traziam ou que estavam construindo. No Ensino Superior, houve um declínio nas respostas afirmativas, pois sete (46,7%) dos(as) participantes destacaram como positiva a percepção dos(as) colegas diante das suas contribuições e seus argumentos nas aulas.

Concluiu-se, após a análise das três primeiras questões da subcategoria heteropercepção, que há uma adequação dos(as) estudantes ao clima da sala de aula. Se o contexto favorece a participação, eles participam. Se há receptividade pelos(as) colegas, eles(as) interagem. Se há uma mediação positiva do(a) professor(a), há uma reciprocidade, e a aprendizagem acontece de maneira interessante e significativa.

A quarta e última questão dessa subcategoria traz no seu conteúdo a análise da constituição de um perfil de liderança, por vezes iniciado muito cedo no próprio contexto do ambiente escolar, de maneira mais pontual na turma onde o(a) estudante está inserido. Por isso perguntar ao(a) estudante se ele(a) “atuou ou atua como representante de turma” evoca memórias desse perfil.

A PNEPEI (2008) ao definir os(as) estudantes com AH/SD inclui a liderança como uma das áreas de manifestação do potencial, permitindo identificá-los a partir dessa característica. Contudo, o que a priori poderia ser considerado somente pelo viés da positividade na identificação de líderes e consequentemente no investimento para a ampliação e fortalecimento dessa característica, possibilita que se levante alguns questionamentos sobre essa condição.

O primeiro deles se refere ao sistema educacional: será que as instituições de ensino que se mantêm arraigadas às crenças e tradições de um ensino verticalizado, onde o poder de ensinar e liderar é do professor, permite a expressão da liderança? O segundo questionamento se refere ao desejo e a força da pessoa (criança, jovem ou adulto) para mostrar seu potencial de liderança e o terceiro questionamento se relaciona a qual valor que a sociedade dá aos(as) seus(as) líderes?

Com relação aos sistemas educacionais, entende-se que haverá mudança a partir do momento que considerarem o ritmo acelerado com que acontecem as transformações sociais, culturais e tecnológicas, sendo factível atualizarem suas concepções de ensino e seus arranjos metodológicos com vistas a propiciar a fluência no trânsito das informações, a troca de experiências e conhecimentos numa visão horizontalizada de aprendizagem, onde a vivência, a convivência e a interação dos(as) estudantes com seus(as) professores(as) e vice-versa, sejam mediadas pelo respeito e incentivo a manifestação do potencial de todos(as) e de cada um.

Num ambiente onde há expectativas positivas com relação aos sujeitos a tendência é que as respostas também sejam positivas. Em se tratando da expressão da liderança, um ambiente favorável contribuirá para que ela seja exercida de maneira adequada.

Sobre a importância dos ambientes de ensino e aprendizagem, Zabalza (2004, p. 210) afirma que as “[...] crianças do ensino fundamental, valorizam em si mesmas os aspectos que seus professores mais valorizam: o autoconhecimento sobre habilidades e capacidade de rendimento é construído a partir da informação explícita e implícita que os professores lhe dão”, portanto se houver incentivo por parte

dos(as) professores(as) desde os anos iniciais, a tendência é que o perfil de liderança seja construído ao longo da trajetória educacional.

É nesse sentido também que, ao se referirem sobre as possibilidades de melhoria da experiência educativa, Renzulli, Sytsme e Berman (2003) destacam a necessidade do incentivo à liderança e à criatividade por meio da atuação de educadores(as) comprometidos com o ato de ensinar numa perspectiva criativa e inovadora. Eis a importância dos sistemas de ensino se permitirem inovar e entender a liderança como expressão da inteligência.

Landau (1986) dedicou um capítulo do livro *Criatividade e Superdotação* à essa temática e suas contribuições ajudaram a entender a segunda questão sobre o desejo e a força da pessoa para mostrar seu potencial de liderança. Ao escrever sobre *Liderança Criativa*⁷⁹ relata o resultado de uma pesquisa realizada junto às crianças superdotadas, cujo *start* veio com a pergunta “se elas são líderes entre seus amigos”. As respostas que segundo a autora “são as mais surpreendentes” foram manifestas da seguinte forma:

Algumas negam ser líderes porque pensam que nós esperamos que elas sejam ‘como os outros’. Algumas dizem que os amigos não os querem como líderes porque elas não são ‘fortes’, nem bastante esportivas, outras afirmam que não foram feitas para liderar, mas na maioria dessas crianças declara que elas não querem ser líderes. Quando perguntamos por que não, recebemos respostas tais como: ‘Por que me preocupar?’, ‘Você não é amado se for diferente’, ‘Deixe os outros serem’, ‘Por que ser responsável?’. (LANDAU, 1986, p. 73 -74).

Ao analisar as respostas obtidas, a pesquisadora destacou algumas questões que podem contribuir para o desejo de não querer ser líder, entre elas:

[...] não veem a importância da liderança e preferem canalizar suas energias para outros usos. [...] emocionalmente é mais fácil para elas a dependência, e assim esconder-se atrás dos outros. [...] elas nunca se preocupam com seu potencial de liderança, uma vez que nunca o tentaram. [...] acreditam que a exibição de si mesmo e a responsabilidade solicitadas ao líder são um preço muito alto. (LANDAU, 1986, p. 74).

Os apontamentos apresentados na análise de Landau (1986) são possibilidades que podem estar presentes nos dados investigados no Inventário Pedagógico, onde a condição de “representante de turma” aparece de maneira mais

⁷⁹ Capítulo V do livro *Criatividade e Superdotação*. (LANDAU, 1986, p. 73-83).

efetiva nas três primeiras etapas de ensino, ou seja, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Os dados desta pesquisa apontam que durante o percurso de escolarização 19 estudantes vivenciaram a experiência de ser representante de turma, sendo quatro deles (26,7%) nos anos iniciais, oito (53,3%) nos anos finais do Ensino Fundamental, seis (40%) no Ensino Médio e no Ensino Superior apenas um estudante (6,7%) desempenhou a função de representante de turma. Os índices apontam um declínio da participação e conseqüentemente o não exercício da liderança, durante a trajetória escolar/acadêmica. Por isso, para além de entender a liderança como uma das características da superdotação, faz-se necessário entendê-la como uma manifestação que:

[...] pode ser positiva ou negativa e se manifesta pela elevada persuasão, capacidade de argumentação e convencimento, autossuficiência, tendência a organizar o grupo e capacidade de cooperação. Em alguns casos, essa liderança também pode se manifestar de uma forma não apreciada pela PAH/SD, como quando seu desempenho muito destacado na escola, em um grupo ou no trabalho, faz dela um modelo que os demais almejam ou odeiam por não serem capazes de alcançar, e assumir esse papel fomenta o afastamento do grupo. (PÉREZ, 2009, p. 306).

Entende-se, portanto, que todas as pessoas envolvidas no acompanhamento do(a) estudante com AH/SD devem assumir posturas que os(as) ajudem a canalizar a liderança de maneira positiva e sustentável para que as experiências se constituam em canais de mobilização e conquistas pessoais e coletivas.

Diante do que foi abordado, esclarece-se a seguir a terceira questão no que tange à liderança: qual valor que a sociedade dá aos(as) seus(as) líderes? Entende-se que o valor que a eles(as) é atribuído dependerá do momento histórico, das concepções políticas e sociais que permeiam o contexto de vida de cada comunidade.

Por isso, é importante destacar que os micros e macrossistemas – que podem ser uma sala de aula, o diretório de uma universidade, uma cidade, estado ou país – terão suas lideranças balizadas pelas pessoas que neles transitam e, nesse caso, a interação e o compartilhamento de responsabilidades em prol de metas coletivas, evidenciará a capacidade de liderar.

Através de tal interação, o líder potencial chegará mais perto do povo que necessita de sua liderança. Ele é capaz de sentir as necessidades e expectativas de seu povo. Crescerá na liderança dele, incluindo em suas ações as necessidades deste povo. Ele transmitirá sua própria liberdade e

envolvimento interiores a seus seguidores e os fortalecerá tomando-os conscientes do seu dever de expressar suas necessidades e de pedir mudanças. O apoio dos seguidores, por sua vez, dá ao líder mais força para descobrir caminhos e significados que tragam a mudança que todos desejam. (LANDAU, 1986, p. 81).

Ao tratar de maneira tão consistente e consciente do papel do líder, a autora nos remete a necessidade sempre atual, dos líderes não se anularem diante da busca pela autorrealização, mas se tornarem ativos ao tomarem as rédeas de questões políticas e sociais que emanam do brado de uma sociedade.

Há, portanto, cada vez mais e de maneira mais efetiva, a necessidade das escolas e das universidades reconhecerem e estimularem o potencial de liderança de seus(as) estudantes para que possam, conforme anunciado anteriormente na citação de Landau, “descobrir caminhos e significados que tragam a mudança que todos desejam”.

5.4.3 Interesses

Os resultados e a análise das questões da subcategoria “Interesses” finalizaram os estudos da categoria “**Indicadores**”. No estudo ora apresentado, considerou-se o interesse dos(as) estudantes em participar de atividades extracurriculares e o desejo de investir no aprofundamento dos estudos e na formação profissional em universidades ou instituições internacionais, questões diretamente ligadas ao envolvimento com a tarefa.

Renzulli (2018, p. 27) explica que o compromisso com a tarefa, um dos componentes das AH/SD, “[...] é uma forma de motivação, focalizada ou refinada – energia que é trazida para um problema particular ou área específica de desempenho”.

Desvelar os interesses apresentados pelos(as) estudantes no decorrer do seu percurso de aprendizagem e a participação em atividades extracurriculares foram os objetivos das questões apresentadas no QUADRO 20.

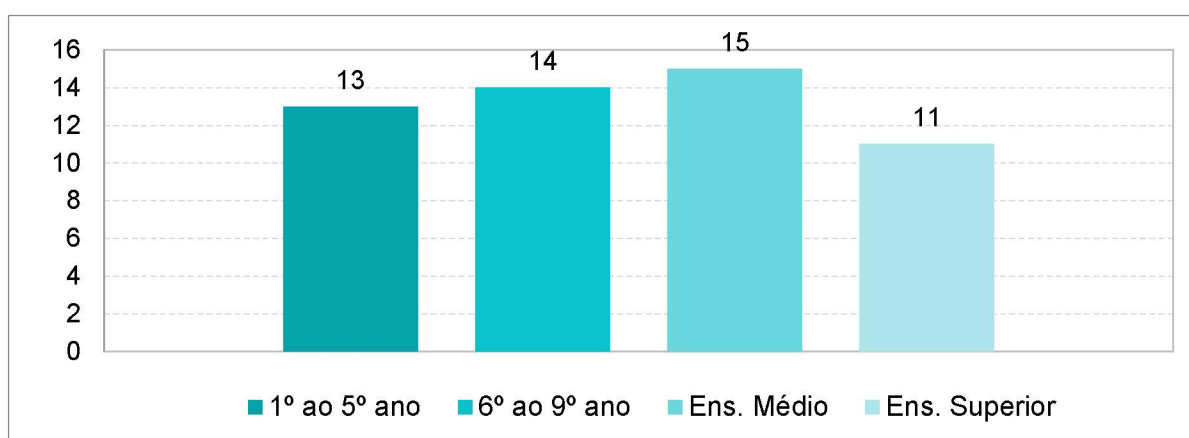
QUADRO 20 – QUESTÕES NORTEADORAS DA INVESTIGAÇÃO SOBRE OS INTERESSES DOS(AS) PARTICIPANTES, AO LONGO DA TRAJETÓRIA DE APRENDIZAGEM

QUESTÕES NORTEADORAS	TIPO DE RESPOSTA
Você participou/participa de atividades extracurriculares? Em caso afirmativo descreva qual(ais) atividade(s) você frequentava/frequenta?	Mista (Objetiva e descritiva)
Você participou de algum tipo de intercâmbio estudantil?	Objetiva
Você tem desejo de futuramente fazer outro curso superior?	Objetiva
Você deseja continuar sua formação a nível de pós-graduação (mestrado e doutorado)?	Objetiva
Você tem desejo de estudar em outro país?	Objetiva

FONTE: Inventário Pedagógico (2018).

Investigou-se junto aos(as) estudantes se, durante a sua trajetória educacional, participaram de atividades extracurriculares. Diante da resposta positiva, deveriam sinalizar qual foi a atividade escolhida. Os resultados (GRÁFICO 8) apontaram que, em todas as etapas de ensino, os(as) estudantes buscaram enriquecer seu currículo com atividades complementares.

GRÁFICO 8 – PARTICIPAÇÃO DOS(AS) ESTUDANTES EM ATIVIDADES EXTRACURRICULARES

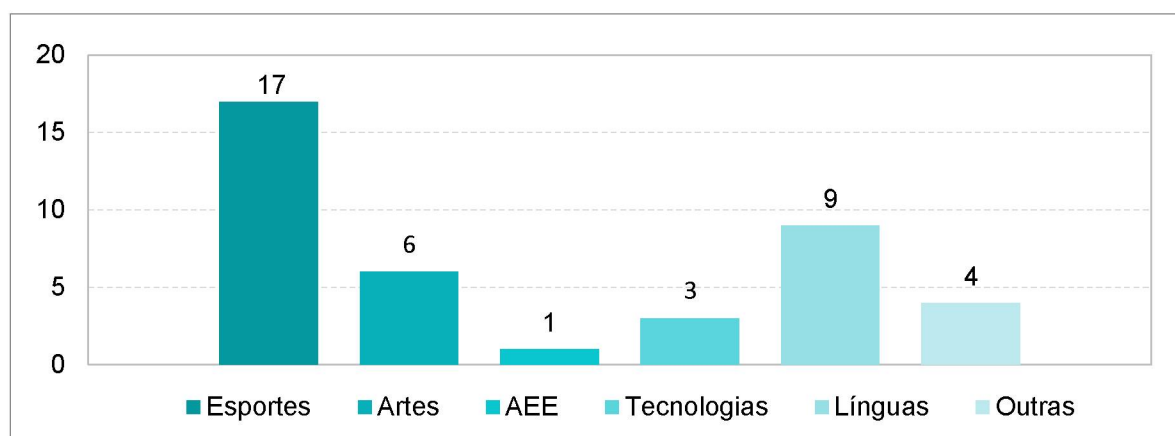


FONTE: Inventário Pedagógico (2018).

Por manifestarem interesses bem específicos, as atividades elencadas pelos(as) estudantes foram agrupadas em seis áreas: 1. ESPORTE (judô, natação, esgrima, xadrez, futebol, vôlei, atletismo) 2. ARTES (música, balé, teatro, pintura) 3.

AEE (sala de recursos) 4. TECNOLOGIAS (robótica, informática, maqueteira) 5. LÍNGUAS (outros idiomas) 6. OUTRAS (orientação, simulação das Nações Unidas, PIC Júnior, voluntariado social), representadas no GRÁFICO 9.

GRÁFICO 9 – ATIVIDADES EXTRACURRICULARES FREQUENTADAS PELOS(AS) PARTICIPANTES DA PESQUISA



FONTE: Inventário Pedagógico (2018).

A multiplicidade de interesses aliada as possibilidades de frequência em cursos, oficinas, projetos e outras atividades de enriquecimento são fatores sinalizados de maneira positiva na trajetória escolar/acadêmica de cada estudante, haja vista que 100% dos(as) estudantes em alguma etapa da sua trajetória escolar participaram de atividades extracurriculares e nove deles (60%) participaram dessas atividades nos quatro níveis de ensino.

A análise chama a atenção também para os dados que representam o interesse e a participação nas atividades esportivas, mesmo não sendo a área de escolha profissional dos(as) participantes, destaca-se que o interesse por eles(as) apresentado pode ter passado despercebido durante o período de escolarização, bem como a percepção do potencial na área psicomotora.

Quando se trata de altas habilidades/superdotação essa é uma área ainda pouco explorada, pois diante da primazia das áreas linguística e lógico-matemática, a aptidão esportiva nem sempre é vista como sinalizador de inteligência. Porém os(as) estudantes que manifestam potencial para os esportes, sinalizam domínio da inteligência corporal-cinestésica, que segundo Gardner (1983) é a capacidade de usar, coordenar e controlar partes do corpo com destreza e desenvoltura produzindo movimentos em pequenas ou amplas dimensões.

Considerando o interesse que muitos estudantes têm em atividades esportivas, Duarte (2016, p. 122-123) destacou a importância da observação, da orientação e do acompanhamento do(a) professor(a) de Educação Física durante as aulas ou treinamentos específicos e o incentivo as possibilidades de participação desses(as) estudantes em atividades mais avançadas ou com estudantes de idade superior. Chama a atenção também para a importância do contato do(a) professor(a) com os demais profissionais e com a família.

Diante disso, fica explícito que a aptidão para os esportes não é mensurada pelos testes psicométricos e, segundo Virgolim (2007, p. 33), outras qualidades sustentam a excelência do desempenho entre elas: “[...] a persistência, a dedicação, a motivação intrínseca, a busca de solução de problemas e a paixão pelo que se faz”.

Esse diferencial de envolvimento pode contribuir para a identificação de novos talentos, o que justifica a necessidade da presença de profissionais da área de Educação Física e de Artes com conhecimento específico sobre altas habilidades/superdotação, sendo este um fator fundamental para alavancar o reconhecimento e encaminhamento de potenciais que por vezes são desperdiçados no dia a dia das escolas/universidades.

A segunda atividade extracurricular mais frequentada pelos(as) estudantes estava relacionada aos cursos de língua estrangeiras. É comum os(as) estudantes demonstrarem interesse pela aprendizagem de um segundo idioma,⁸⁰ porém o que diferencia os(as) estudantes com AH/SD das demais pessoas é a facilidade e rapidez com que aprendem, por vezes aprendem sozinhos e se tornam autodidatas avançando para o domínio de outros idiomas.

A precocidade na leitura é um forte indicador de AH/SD. Winner (1998, p. 23) afirma que é “[...] uma das características mais comumente observadas nas crianças globalmente superdotadas”. A autora também destaca a linguagem oral (domínio da fala muito cedo e vocabulário amplo) e a leitura (cedo e voraz) como características do perfil das crianças superdotadas. Essas características podem ser reforçadas positivamente com as oportunidades ofertadas pela escola e pela família. Investigou-se junto aos(as) estudantes três questões, sendo elas:

⁸⁰ **Idioma** é um termo referente à **língua** usado para identificar uma nação em relação às demais e está relacionado à existência de um estado político[...] está sempre vinculado à língua oficial de um país (NOVA ESCOLA, 2019).

1. Fala outro idioma?
2. Domina a escrita em outro idioma?
3. Lê em outro idioma?

No caso de a resposta ser afirmativa, em cada uma das questões deveriam assinalar se o seu nível de conversação, escrita e leitura era ótimo, bom ou regular. Os dados apresentados no QUADRO 21, indicam a multiplicidade de interesses na aprendizagem de outro idioma, bem como os diferentes níveis de desempenho.

QUADRO 21 – NÍVEL DE CONHECIMENTO DE OUTRA LÍNGUA A PARTIR DA DECLARAÇÃO DOS(AS) PARTICIPANTES

	Nível de Conhecimento								
	Fala			Lê			Escreve		
	Ótimo	Bom	Regular	Ótimo	Bom	Regular	Ótimo	Bom	Regular
Inglês	9	4		9	5		9	3	1
Francês	1	1	2	1	1	2		2	2
Japonês		2		2				1	
Alemão			2		1				1
Italiano		1			1				1
Espanhol	2	2		1	2	2	2	1	
Latim					1	1			1
Grego						2			1

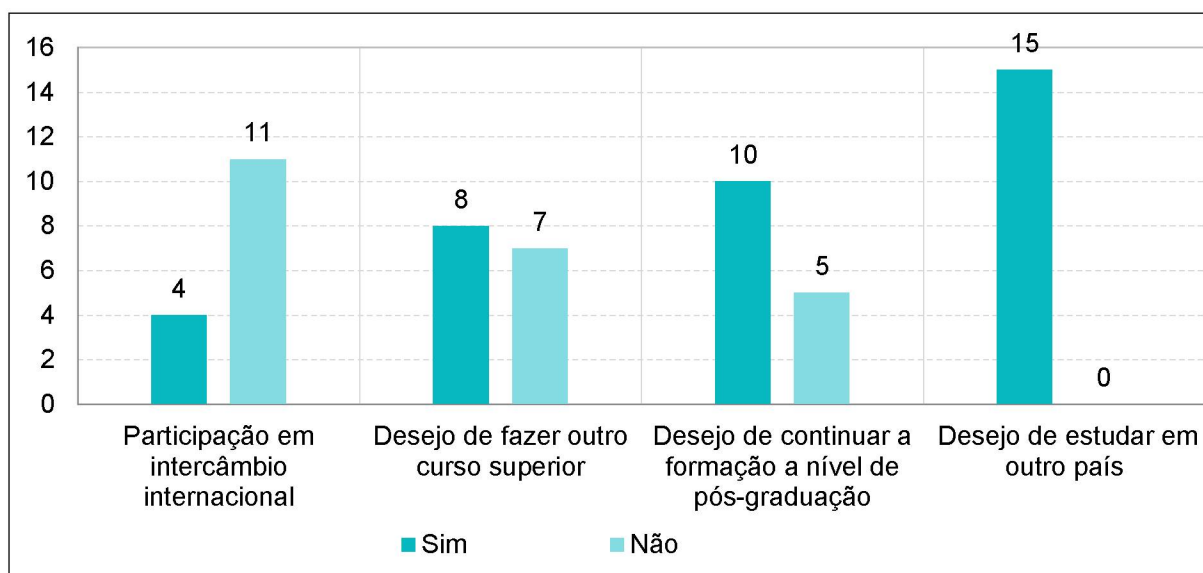
FONTE: Inventário Pedagógico (2018).

Os idiomas apresentados no QUADRO 21, foram elencados a partir da declaração dos(as) participantes e as respostas quanto ao nível de conhecimento, fluência na escrita, leitura e fala, foram também por eles(as) autodeclarados. Destaca-se que entre os(as) participantes um deles (6,7%) não escreve, não fala e não lê em outra língua, fato este que pode colocá-lo em desvantagem diante das atuais exigências de um mundo globalizado, pois o domínio de uma língua estrangeira é tido como diferencial nas oportunidades do mercado de trabalho, bem como no meio acadêmico.

O interesse manifestado pelos(as) estudantes, sugere que a oferta de atividades de enriquecimento curricular como grupos de conversação, debates, leituras textos, palestras culturais sobre os países dos idiomas elencados, seria uma boa oportunidade para o aproveitamento do potencial e para a ampliação cultural.

Na continuidade dos estudos da subcategoria “Interesses” analisou-se as questões apresentados no GRÁFICO 10 que evocam os anseios dos(as) estudantes quanto a sua formação acadêmica.

GRÁFICO 10 – INTERESSE DOS(AS) PARTICIPANTES PELO APROFUNDAMENTO NOS ESTUDOS



FONTE: Inventário Pedagógico (2018).

A vivência formativa por meio da ampliação do repertório teórico e cultural advinda do intercâmbio realizado em colégio ou universidade internacional (França, no Canadá e nos Estados Unidos) foi experienciada por quatro estudantes (26,7%), sendo três homens e uma mulher. Dos(as) quinze participantes, nove (60%) declararam que já planejaram estratégias para concretizar num futuro próximo, o sonho do intercâmbio internacional. Durante o período de desenvolvimento da pesquisa um dos participantes que ainda não havia participado do intercâmbio internacional, foi considerado apto para o programa de Mobilidade Acadêmica Internacional.

O compromisso dos(as) estudantes com a continuidade da sua formação é evidenciada pelo interesse de oito estudantes (53,3%) em cursar uma segunda graduação e de todos(as) os(as) participantes da pesquisa planejar continuar os estudos a nível de pós-graduação (mestrado e doutorado), fato atribuído ao entendimento que esta geração tem sobre o conhecimento como algo não estático.

Os(as) participantes se mostraram cientes que as rápidas mudanças que acontecem em todos os segmentos da sociedade provocam a revisão de diferentes

conceitos, apresentam novas verdades e produzem novos conhecimentos, por isso a necessidade de uma formação ao longo da vida. Portanto, ampliar os conhecimentos, vivenciar novos contextos formativos, bem como qualificar sua formação em níveis mais elevados, faz com que 100% dos(as) participantes desejem estudar em outro país.

Entende-se que a vivência de novas e significativas experiências educacionais, sejam elas internacionais ou não, enriquecem o currículo de todas as pessoas. Em se tratando dos(as) estudantes com AH/SD, elas se constituem como atividades de enriquecimento curricular e alicerçam novas possibilidades de desenvolvimento do potencial acadêmico e criativo, porém, por se tratar de uma atividade ainda não acessível à todos os(as), contrapõe-se essa dificuldade com o anseio de se ter em nosso país IES alicerçadas em sólidos pilares formativos, ou seja, capazes de ofertar um ensino ativo, inovador, com recursos de qualidade e professores(as) altamente qualificados e comprometidos com a educação de qualidade. Somente desse modo, manteremos em nosso país jovens produtivos e produtores de conhecimentos.

5.5 NECESSIDADES ESPECÍFICAS

Como já apresentado anteriormente, as pessoas com altas habilidades/superdotação podem apresentar desempenho acima da média em uma ou mais áreas do conhecimento. Porém, essa condição não as isenta de apresentarem necessidades específicas que requeiram o acompanhamento de profissionais de diferentes áreas, durante seu período de desenvolvimento e/ou nas atividades específicas da escola e da universidade.

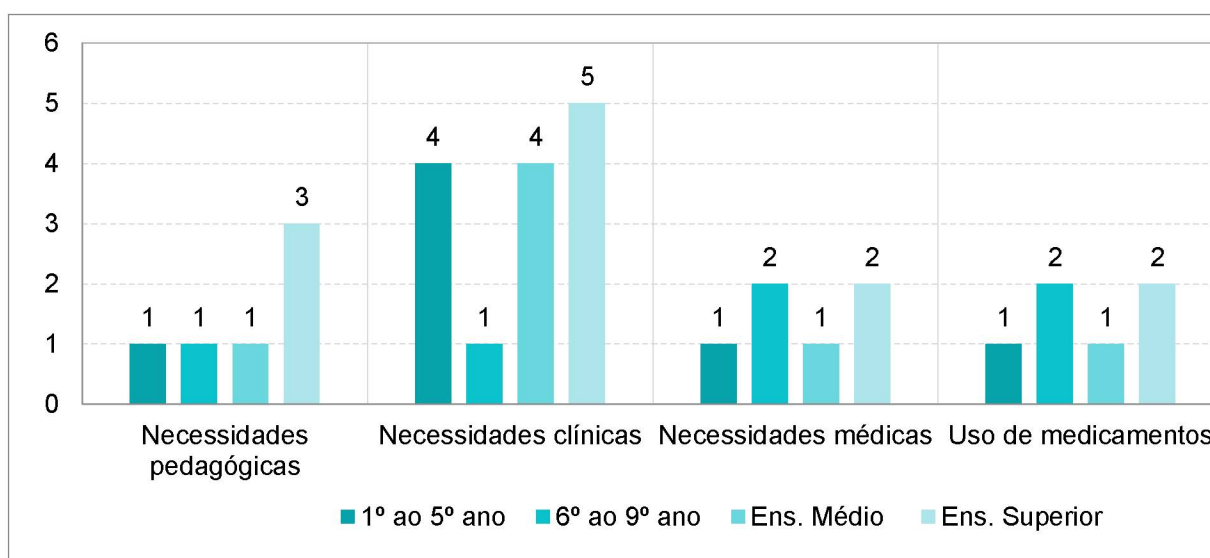
Espera-se que das vivências no percurso escolarização, ou mesmo na participação em programas específicos, os(as) estudantes superem os desafios da adaptação e da participação coletiva (sem negar ou anular a condição da superdotação) e que delas tirem o melhor proveito, tornando-as marcas positivas no seu itinerário de aprendizagem e desenvolvimento. Há muitos desafios a serem enfrentados pelos(as) estudantes na trajetória educacional, principalmente diante do currículo escolar e do currículo de programas específicos de enriquecimento, Panzeri (2006) destaca entre eles, os desafios de: “1. Hacer el mejor uso posible de los recursos disponibles mientras aprenden a transformarse en individuos completamente

responsables de su propio aprendizaje; 2. Aceptar y utilizar la oportunidad de resolver problemas, analizar materiales y situaciones, y aprender de las experiencias de la vida real.” (PANZERI, 2006, p. 126).

Diante da diversidade dos contextos de desenvolvimento e da singularidade do funcionamento intelectual, cognitivo e emocional de cada estudante, entende-se que a presença de apoios específicos pode ser necessária durante a trajetória escolar/acadêmica. Foi para investigar essa situação entre os(as) participantes que se elaborou as questões da categoria **“Necessidades específicas”**, composta por quatro subcategorias: 1. Necessidades pedagógicas; 2. Necessidades clínicas (psicologia e fonoaudiologia); 3. Necessidades médicas (neurologia e psiquiatria); 4. Uso de medicamentos.

Analisaram-se doze questões, sendo que seis delas se referiam ao tipo de atendimento indicado e seis ao período de frequência em cada atendimento. No caso da resposta afirmativa, o(a) participante deveria responder também se o período de atendimento foi superior (ou não) a um ano. Os dados obtidos estão apresentados no GRÁFICO 11.

GRÁFICO 11 – PARTICIPAÇÃO DOS(AS) ESTUDANTES EM ATENDIMENTOS ESPECIALIZADOS



FONTE: Inventário Pedagógico (2018).

Observou-se que durante o período de escolarização, não houve um número significativo de estudantes participando de atendimentos especializados, mesmo considerando que a indicação e procura poderia ser pela iniciativa do próprio sujeito,

da sua família ou pela demanda da instituição de ensino à qual o(a) estudante estava vinculado(a). A mesma situação observou-se quanto a indicação e uso de medicamentos.

A procura de três estudantes (20%) pelo atendimento pedagógico ou psicopedagogo no ensino superior esteve atrelada ao resultado do desempenho (notas ou reprovação), ou seja, o subaproveitamento acadêmico.

O acompanhamento psicológico foi o atendimento mais frequentado pelos(as) estudantes. A incidência maior por esse atendimento foi no Ensino Médio, onde três (20%) estudantes frequentaram o atendimento psicológico e no Ensino Superior cinco (33,3%) estudantes. Ao serem questionados quanto ao tempo de frequência nos atendimentos, sete estudantes afirmaram que o período foi superior a um ano.

Virgolim (2007), Sabatella (2008), Delpretto (2010), Chagas (2014) alertam para o potencial que pode ficar latente diante das dificuldades emocionais enfrentadas pelos(as) estudantes com AH/SD. As características emocionais como a hipersensibilidade, a intensidade e o perfeccionismo (DABROWSKI, 1972); (SILVERMAN, 1993) estão presentes entre os(as) pessoas com AH/SD e a dificuldade em entender a sua manifestação, bem como os processos internos que as regulam, estão entre os motivos que levam os(as) estudantes a procurar ajuda profissional de um(a) psicólogo(a). No caso desta pesquisa houve relato que algumas das características emocionais, a exemplo do perfeccionismo, desencadearam quadros de ansiedade que motivaram a busca por ajuda médica/clínica.

Em se tratando do ajustamento no ambiente escolar/acadêmico Sabatella (2008, p. 132) afirma que os(as) estudantes com AH/SD “[...] quase sempre se sentem menos confortáveis do que os outros, em um ambiente com estruturas rígidas de ensino, no qual o seu envolvimento é muito limitado”.

Mesmo entendendo que, o descompasso entre a capacidade (o que tenho condição de fazer), o desejo (o que quero fazer) e a possibilidade de produzir (o que posso fazer) remonta um cenário não muito favorável à manifestação do potencial, os dados desta categoria apontam que ao longo do percurso de escolarização os(as) participantes usaram recursos da própria personalidade (capacidade adaptativa, resiliência, autonomia...) e se mantiveram em condições de avançar na sua trajetória escolar/acadêmica .

Todavia as peculiaridades do funcionamento intelectual, cognitivo e emocional observadas nos(as) estudantes com AH/SD indicam que a família, os(as) amigos(as)

e os(as) profissionais da saúde e da educação podem e devem se constituir em importante rede apoio, disponível à ajudá-los(as) sempre que se fizer necessário.

5.6 CONTEXTO EDUCACIONAL

A categoria **Contexto Educacional**, por meio das subcategorias “Trajetória educacional”, “Acesso à universidade” e “Personalizando aprendizagens”, apresenta informações do Itinerário Pedagógico vivenciado pelos(as) estudantes, do Ensino Fundamental ao Ensino Superior.

5.6.1 Trajetória Educacional

Esta subcategoria versa sobre os aspectos práticos da vida escolar/acadêmica, trazendo a análise dos dados das questões elencadas no QUADRO 22.

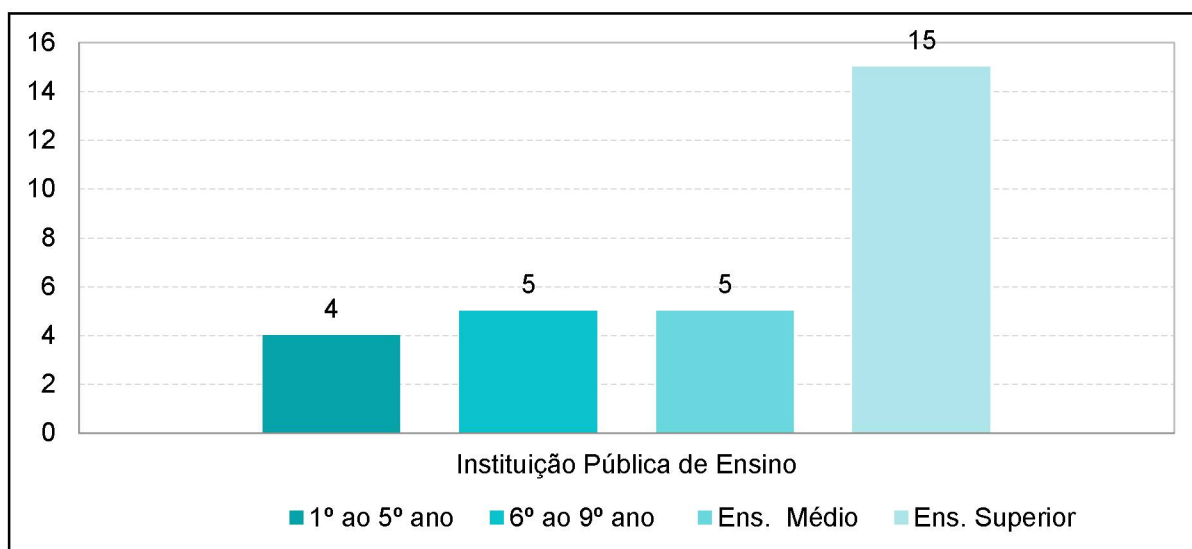
QUADRO 22 – TRAJETÓRIA DE APRENDIZAGEM DOS(AS) ESTUDANTES

QUESTÕES NORTEADORAS	TIPO DE RESPOSTA
Escolarização em instituição pública de ensino	Objetiva
Passou pela experiência da reprovação em alguma etapa de ensino	Objetiva
Passou pela experiência da aceleração de estudos	Objetiva

FONTE: Inventário Pedagógico (2018).

Identificar se a trajetória de estudos foi em instituição pública, contribuiu para ampliar o conhecimento sobre a vida escolar/acadêmica dos(as) participantes. Os dados apresentados no GRÁFICO 12 apontam que no Ensino Fundamental e no Ensino Médio a maior frequência se deu em instituição privada. Todavia no Ensino Superior todos(as) os(as) participantes estavam matriculados em instituição pública.

GRÁFICO 12 – ESCOLARIZAÇÃO DOS(AS) PARTICIPANTES EM INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE ENSINO

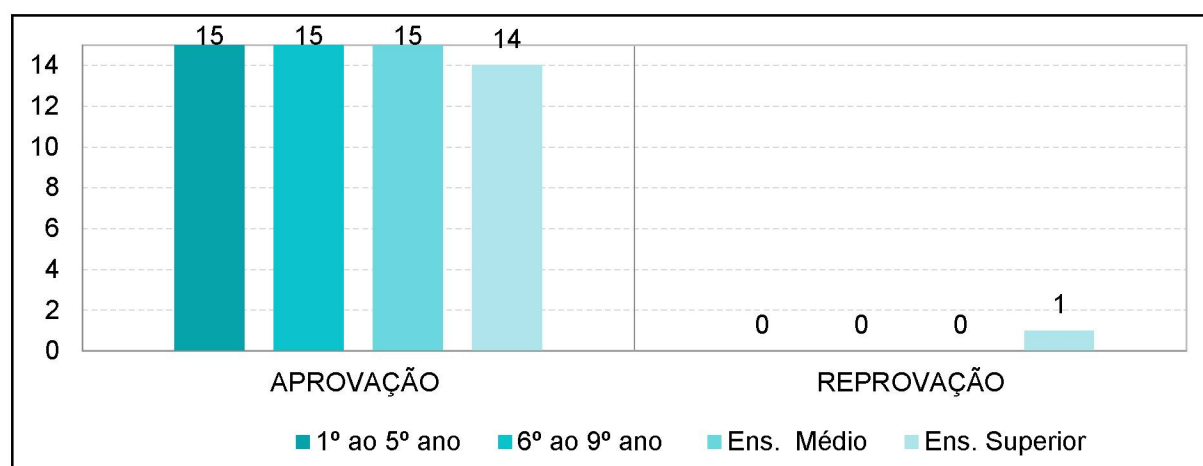


FONTE: Inventário Pedagógico (2018).

Dos(as) quinze participantes da pesquisa, quatro (26,6%) informaram que do 1º ao 5º ano estudaram em escola pública. Do 6º ao 9º ano, cinco estudantes (33,3%) tiveram sua escolarização na rede pública de ensino, sendo que este número se manteve também no Ensino Médio. No Ensino Superior os(as) quinze estudantes (100%) frequentavam a universidade pública.

O índice de desempenho dos(as) estudantes durante a trajetória escolar/acadêmica reafirma a facilidade de aprendizagem apresentada por eles(as). (GRÁFICO 13).

GRÁFICO 13 – DESEMPENHO DOS(AS) ESTUDANTES: APROVAÇÃO X REPROVAÇÃO



FONTE: Inventário Pedagógico (2018).

O fato de 93,3% dos(as) participantes apresentarem bom rendimento escolar/acadêmico, apontou no grupo pesquisado, a predominância do perfil de superdotação do tipo acadêmico, que segundo Renzulli (2018, p. 22) “[...] são bons aprendizes de lições no desempenho escolar tradicional”. Quanto a experiência da reprovação apenas um estudante declarou tê-la vivenciado no ensino superior.

Outra questão investigada na subcategoria “Trajetória educacional” foi a aceleração de estudos que é definida por Landau (2002, p. 29) como um “[...] recurso que dá ao superdotado oportunidade de completar sua educação formal num curto espaço de tempo”. Sabatella (2008) apresenta esse processo como uma alternativa que beneficiará o(a) estudante tanto na escola como na universidade, destacando que:

Acelerar significa cumprir o programa escolar em menor tempo. Pode ser por admissão precoce na escola ou na universidade como também pela redução do período de tempo determinado pela seriação escolar, permitindo que o aluno realize seus estudos em tempo inferior ao previsto. Isso pode ser efetivado com o avanço do aluno para uma série mais adiantada, ao ser constatado que já domina os conteúdos da série em que se encontra, evitando que fique entediado, desestimore-se e desista da escola. (SABATELLA, 2008, p. 179).

Segundo a legislação educacional vigente, a aceleração é procedimento recomendado ao(a) estudante com AH/SD, portanto se constitui como um direito. A LDBEN 9394/96 determina no seu Art. 59, que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e **altas habilidades ou superdotação**: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e **aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados** [...]. (BRASIL, 1996, p. 35, grifos meus).

No estado do Paraná esse direito é reiterado na Deliberação Nº 02/2016 do Conselho Estadual de Educação que rege no seu Art. 14 que:

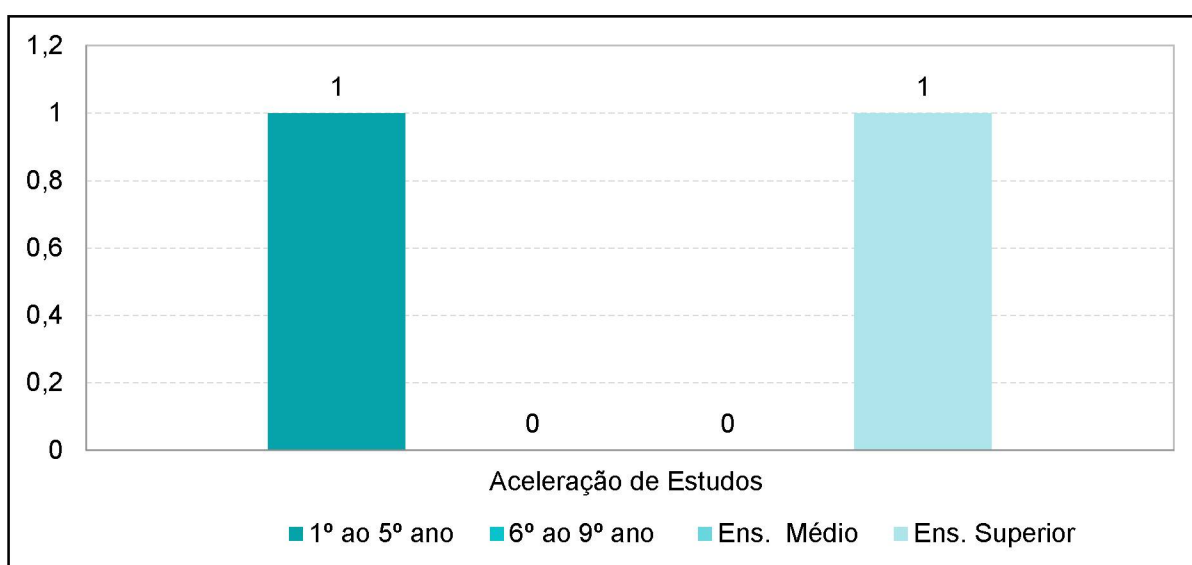
O estudante que apresentar características de altas habilidades ou superdotação, terá suas atividades de enriquecimento curricular na rede regular de ensino e em salas de recursos multifuncionais, e a possibilidade de aceleração de estudos para concluir em menor tempo o programa escolar, utilizando-se dos procedimentos da reclassificação compatível com seu

desempenho escolar e maturidade socioemocional. (PARANÁ. Conselho Estadual de Educação, 2016).

Reconhecendo o direito à aceleração e com o objetivo de orientar os sistemas de ensino para o processo de reclassificação⁸¹, a Superintendência de Educação da Secretaria da Educação do Estado do Paraná por meio da Instrução nº 020/2008⁸² estabeleceu os procedimentos para este processo.

Os dados da pesquisa (apresentados no GRÁFICO 14) revelam que dois estudantes (13,3%) participaram do processo de aceleração, sendo que um deles na primeira etapa da educação básica (1º ao 5º ano) e o outro no Ensino Médio.

GRÁFICO 14 – ESTUDANTES QUE PASSARAM PELO PROCESSO DE ACELERAÇÃO



FONTE: Inventário Pedagógico (2018).

Diante desse panorama, observa-se que, apesar da aceleração ser um direito dos(as) estudantes com AH/SD, ela não é habitualmente usada como uma estratégia de atendimento, pois segundo dados da pesquisa, durante a trajetória escolar/acadêmica 86,7% deles(as) não participaram desse processo.

⁸¹ O processo de reclassificação é orientado a qualquer estudante que dentro das especificidades da Instrução 020/2008 pode valer-se desse recurso. Para os(as) estudantes com AH/SD as orientações da Instrução balizam os procedimentos da aceleração.

⁸² PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação Superintendência da Educação. **Instrução nº020/2008 - SUED/SEED**. Estabelece procedimentos para o processo de reclassificação de alunos. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao202008.PDF>. Acesso em: 04 mar. 2018.

As dúvidas que pairam sobre aceleração de estudos são apresentadas nos estudos de Freeman e Guenther (2000, p. 110), que discutem os resultados dessa prática em alguns países, a exemplo dos EUA, cujo processo acontece e tem êxito entre as crianças. Segundo as autoras, apesar do estudo sobre a aceleração ser mais evidente a partir das práticas americanas, também é possível vê-la acontecendo na China, na Inglaterra, na Alemanha, na França e em Israel. Relatam que na Espanha e na Dinamarca essa prática não acontece e apontam que em vários países o processo de aceleração encontra “[...] resistência por parte dos professores e até dos pais”.

Para Cupertino e Sabatella (2007, p. 73), existem fatores positivos no processo de aceleração entre eles destacam que a escola pode valer-se de recursos humanos e materiais que já tem disponível e para o(a) estudante se constitui numa resposta “rápida e eficiente” atendendo suas necessidades de aprendizagem, além do que, permite que ao(a) estudante ficar mais motivado(a) e envolvido(a) diante da vivência de novos desafios, entre eles o de realizar tarefas que exigem maior envolvimento e aprofundamento. As autoras apresentam também algumas precauções a serem tomadas, alertando para que:

Ao indicar uma criança para a aceleração, o profissional deve avaliar, além do conhecimento acadêmico e da capacidade intelectual, aspectos como o desenvolvimento emocional e a maturidade, e mesmo o crescimento físico, para não criar incompatibilidade muito gritantes. A progressão deve ser suave e contínua de forma a não gerar lacunas sérias na formação global [...] é importante avaliar as condições da escola e a receptividade do professor com relação ao processo de aceleração [...]. (CUPERTINO; SABATELLA, 2007, p. 74).

Entende-se, portanto, que a aceleração pode ser um processo benéfico para o(a) estudante com AH/SD, desde que seja respeitada as suas condições intelectuais, cognitivas, afetivas e socioemocionais. Pela relevância dos fatores que envolvem esse processo é de fundamental importância que dele faça parte uma equipe multidisciplinar e que o(a) próprio(a) estudante seja envolvido(a) nas discussões, tendo oportunidade de manifestar sua opinião e desejo, diante das possibilidades de mudanças e dos desafios que enfrentará.

5.6.2 Acesso à universidade

A subcategoria “Acesso à universidade” teve o objetivo de analisar como se constituiu a trajetória de ingresso na universidade, pelo processo seletivo do vestibular. Formada por seis questões apresentadas no QUADRO 23, nela os(as) participantes se manifestaram por meio das opções de resposta () SIM ou () NÃO.

QUADRO 23 – PERCURSO DOS(AS) ESTUDANTES: DO VESTIBULAR AO INGRESSO NA UNIVERSIDADE

QUESTÕES NORTEADORAS	TIPO DE RESPOSTA
Prestou vestibular para o curso que frequenta atualmente?	Objetiva
O curso que frequenta atualmente teve como critério e escolha o ENEM, SISU ou PROVAR?	Objetiva
Prestou vestibular para instituição hoje que frequenta?	Objetiva
Prestou mais de um vestibular na instituição que hoje frequenta?	Objetiva
Foi aprovado no vestibular em outras instituições?	Objetiva
O curso escolhido corresponde ao teu anseio profissional?	Objetiva

FONTE: Inventário Pedagógico (2018).

As informações referentes às questões do QUADRO 23 foram compiladas e compõem os dados do GRÁFICO 15, apresentado na sequência desse estudo. Antes de iniciar a análise dos dados das questões supracitadas, apresenta-se uma abordagem do período que antecede a entrada na universidade. Apesar da preparação e do investimento que muitos(as) estudantes do Ensino Médio se dispõem a fazer, as formas de acesso à universidade, seja pela via do vestibular ou pelo ENEM, são processos ainda temidos e que marcam essa fase da vida.

A repercussão desse processo adentra os lares e a vida dos(as) jovens brasileiros(as) mais intensamente a partir do segundo ano do Ensino Médio, fase marcada pela tomada precoce de decisão quanto a carreira profissional, seguida da intensificação das horas de estudo, da escolha dos cursos preparatórios e pela maratona de vestibular em diferentes instituições de ensino.

Infelizmente, as vagas ofertadas nas universidades públicas não absorvem todos(as) os jovens/adultos que desejam ingressar e dar continuidade aos estudos, neste “*lócus* do saber”. Diante deste cenário, cabe destacar que, a universalização do

acesso ao ensino superior público ainda não se efetiva como direito de todos(as) os(as) jovens e a complexidade dos fatores políticos e sociais que interferem neste contexto, tornam a chegada na universidade um processo meritocrático e excludente.

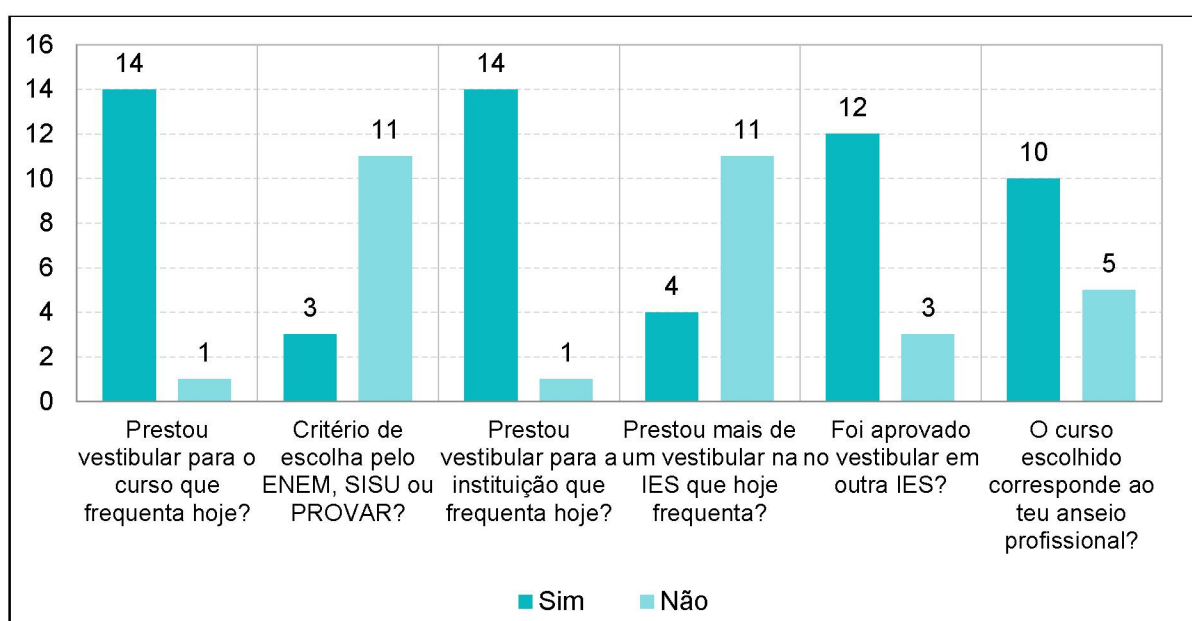
Os(as) participantes da pesquisa, que vivenciaram o ritual de chegada à universidade, sentiam-se privilegiados pela conquista de uma vaga numa IES pública de qualidade, como a UFPR. Os relatos do estudante Nico e da estudante Anita exemplificam a situação vivida por muitos(as) jovens no período pré-vestibular e o investimento que eles(as) fazem para garantir uma vaga na universidade, conforme o que segue:

Até o Terceirão estudava mais ou menos e ia bem nas provas, mas a partir do cursinho, porque queria muito entrar na faculdade daí eu realmente me organizei e estudei, tipo bem regrado, que nem alguém que quer Medicina⁸³ aqui na Federal. (NICO, 2018).

[...] no Terceirão, até por todo ambiente de competitividade e de ‘tá’ todo mundo assim, bem estimulado “pro” vestibular. Eu estava estudando muito [...] ia para a aula de manhã três vezes por semana, a tarde e em casa eu estudava pelo menos seis horas por dia[...]. (ANITA, 2018).

A experiência singular da chegada à universidade está apresentada nos dados a seguir:

GRÁFICO 15 – PERCURSO DOS(AS) PARTICIPANTES: DO VESTIBULAR AO INGRESSO NA UNIVERSIDADE



FONTE: Inventário Pedagógico (2018).

⁸³ Medicina é o curso mais concorrido do vestibular da UFPR. O vestibular 2018-2019 teve 62 candidatos concorrendo a uma vaga no Campus Curitiba e 44 no Campus de Toledo.

Quatorze participantes (93,3%) prestaram vestibular na UFPR e no curso que frequentam atualmente. Um deles ingressou por meio de transferência de curso e instituição. Doze estudantes (80%) foram aprovados em vestibular de outras instituições, porém a primeira opção era o ingresso na UFPR onde permanecem até o momento. Apenas três estudantes (20%) valeram-se dos recursos do ENEM, SISU e/ou PROVAR para ingresso na UFPR.

Com relação a expectativa do curso para a vida profissional, dez participantes (66,7%) se mostraram satisfeitos e cinco (33,3%) relataram que seus anseios não foram totalmente satisfeitos, apontando o desejo de mais vivências e aulas práticas, fato este que alerta, entre outros fatores, para a necessidade de se repensar o currículo dos cursos superiores, bem como as metodologias de ensino utilizadas durante as aulas.

Neste processo, não se isenta os(as) estudantes de serem protagonistas da sua aprendizagem, sendo esta mediada pelas interações “com o meio e com as pessoas que fazem parte dele, especialmente professores e colegas” (ZABALZA, 2004, p. 194). Acredita-se que a qualificação desse processo está sustentada na tríade: estudante, professor(a) e método de ensino.

5.6.3 Personalizando aprendizagens

Conhecer as maneiras como os(as) estudantes com AH/SD canalizam o potencial intelectual e criativo foi o objetivo da subcategoria “**Personalizando Aprendizagens**”, que traz imbuído a concepção do caminhar dos(as) estudantes rumo a construção de itinerários que tenham significados pessoais e estejam atrelados ao potencial e habilidades por eles(as) apresentados. Trata-se, portanto, da “[...] construção de trilhas, que façam sentido para cada um, que os movimentem a aprender, que ampliem seus horizontes e os levem ao processo de serem mais livres e autônomos” (MORAN, 2018, p. 5). Nesse contexto, analisou-se os dados das questões apresentadas no QUADRO 24.

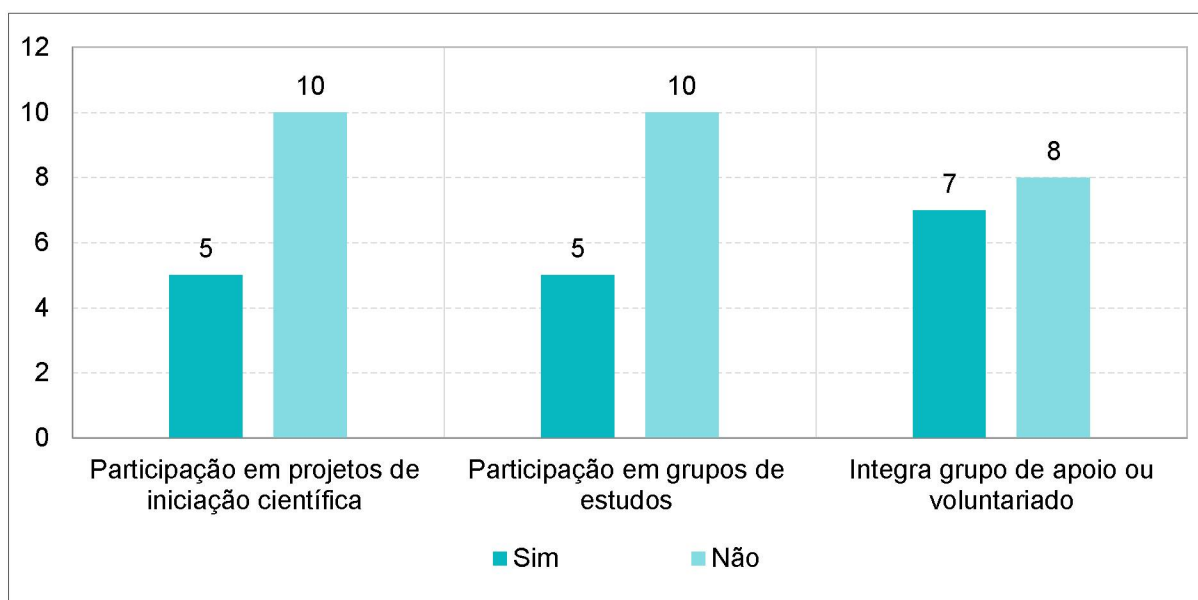
QUADRO 24 – PRÁTICAS E PRODUÇÕES DOS(AS) ESTUDANTES NO PERCURSO DE APRENDIZAGEM

QUESTÕES NORTEADORAS	TIPO DE RESPOSTA
Você participa de Projeto de Iniciação Científica?	Objetiva
Você participa de algum grupo de estudo?	Objetiva
Você integra algum grupo de apoio e/ou voluntariado?	Objetiva
Você já escreveu algum artigo para revista, jornal ou evento científico?	Objetiva
Você compõe poesias, poemas, haicais, letras de música?	Objetiva
Você já publicou algum livro?	Objetiva
Você já pensou em algo ou produto inovador?	Objetiva (Com explicação no caso afirmativo)
Você já patenteou alguma ideia?	Objetiva (Com explicação no caso afirmativo)

FONTE: Inventário Pedagógico (2018).

As questões supracitadas balizaram o estudo da transposição do potencial intelectual para a manifestação prática, ou seja, em atividades comuns no ambiente acadêmico. Entende-se que a participação dos(as) estudantes em atividades de aprofundamento teórico e científico, o envolvimento em questões sociais e suas produções constituem-se como parte do processo educativo. São representações de possibilidades de envolvimento pessoal e aproveitamento de oportunidades advindas do meio acadêmico. Os dados obtidos compõem as informações dos GRÁFICOS 16 e 17.

GRÁFICO 16 – PARTICIPAÇÃO DOS(AS) ESTUDANTES EM ATIVIDADES SOCIAIS E DE APROFUNDAMENTO TEÓRICO-CIENTÍFICO



FONTE: Inventário Pedagógico (2018).

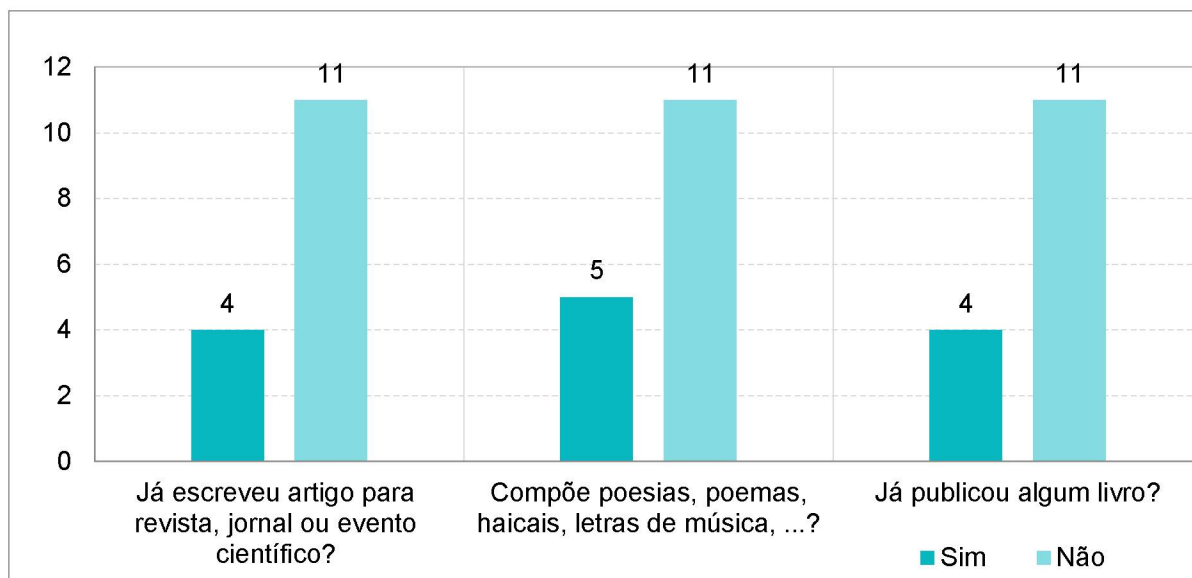
Em se tratando da participação em projetos de iniciação científica e em grupos de estudos cinco estudantes (33%) respectivamente, já vivenciaram essa atividade. Destaca-se o fato de que os(as) estudantes se encontram em processo de formação e que experiências como a de participar de projetos de iniciação científica e grupos de estudos, ainda venham se concretizar na trajetória acadêmica.

A participação em projetos de extensão e de iniciação científicas permitem ao(a) estudante aprendizagens significativas, pois estão sustentadas em situações da vida real, ou em temáticas cujo conteúdo tem relevância para a vida acadêmica e pessoal. A experiência de participar de grupos de apoio ou voluntariado evoca as inteligências intra e interpessoal, ou seja, o reconhecimento de suas ideias, pensamentos, enfim do seu autoconhecimento e da habilidade para compreender e interagir a partir do que a outra pessoa manifesta. São vivências que permitem ao(a) estudante a ampliação do repertório de comportamentos sociais (CHAGAS, 2014, p. 296).

Nesta subcategoria, investigou-se também, as produções na área linguística. Em se tratando da personalização do potencial considerou-se o produto por eles(as) alcançado. Novamente chama-se a atenção ao fato de os participantes estarem, na sua maioria, nos anos iniciais da vida acadêmica.

No que tange às questões que evocavam informações sobre a manifestação do potencial por meio da produção científica (artigos) ou literária (livros) as respostas apontam que quatro estudantes (26,6%) já tinham publicações. Um dos participantes informou que seus livros, um de poemas e um de contos, estão em construção. Quanto a autoria de haicais, poemas, poesias e letras de música, cinco estudantes (33,3%) responderam que afirmativamente, manifestando além da inteligência linguística um potencial criativo nas suas produções.

GRÁFICO 17 – PRODUÇÕES LINGUÍSTICAS E LITERÁRIAS DOS(AS) ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS A PARTIR DO INVENTÁRIO PEDAGÓGICO



FONTE: Inventário Pedagógico (2018).

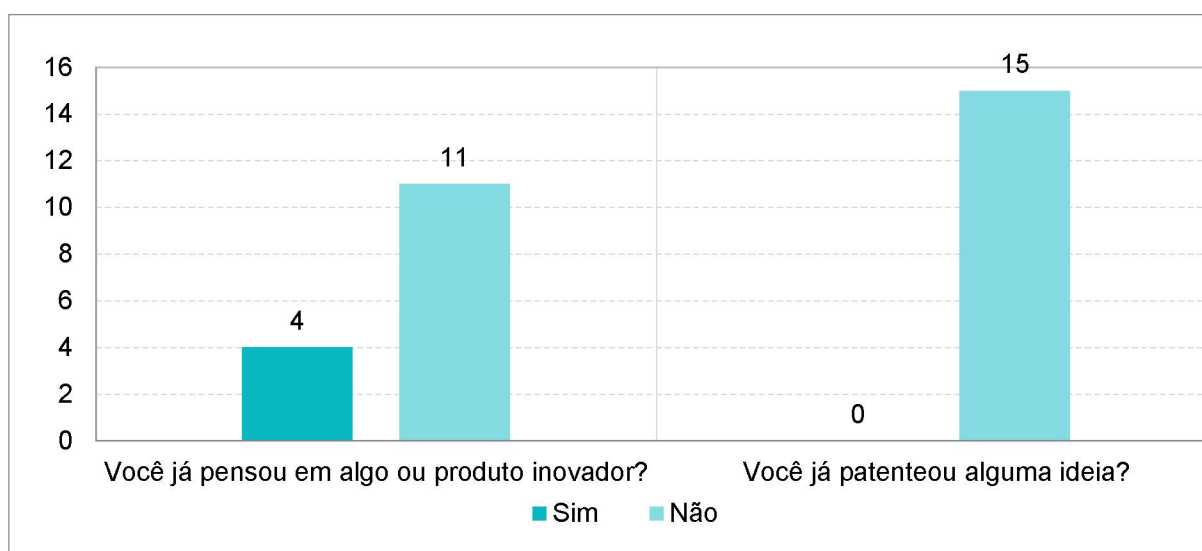
Observou-se uma discrepância entre o potencial evidenciado pelos(as) estudantes (apresentados nas categorias analisadas anteriormente) e a performance prática no que diz respeito as atividades investigadas nesta subcategoria. Acredita-se que a justificativa para esse fato se encontre relacionada a vários fatores, entre eles alguns anunciados anteriormente no relato dos participantes, a começar pelas poucas possibilidades que tiveram de aprender a manifestar o potencial em atividades práticas do cotidiano escolar/acadêmico. Ou seja, as vivências nesses ambientes ainda não suficientemente favoráveis para propiciar que ao(a) estudante transforme o potencial em desempenho. Um segundo fator pode estar relacionado a situação que dos(as) quinze participantes da pesquisa, dez (66,6%) se encontram entre o primeiro e terceiro período do curso, ainda se adaptando à vida acadêmica e as oportunidades que ela proporciona.

Na continuidade da investigação solicitou-se aos(as) estudantes informações sobre a manifestação do potencial criativo a partir de duas questões:

1. Você já pensou em algo ou algum produto inovador?
2. Você já patenteou alguma ideia?

As respostas estão apresentadas no GRÁFICO 18.

GRÁFICO 18 – MANIFESTAÇÃO DO POTENCIAL CRIATIVO DOS(AS) ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS(AS) PARA A CRIAÇÃO DE PRODUTOS INOVADORES



FONTE: Inventário Pedagógico (2018).

Quatro estudantes (26,6%) declararam já ter tido ideias de produtos inovadores. As ideias apresentadas estão em diferentes campos da engenharia e da medicina, transitando desde microcirurgias até grandes equipamentos ecologicamente sustentáveis. Optou-se por não pormenorizar as ideias e produtos relatados pelos(as) estudantes para não revelar algo que ainda pode ser concretizado, visto que até o momento, nenhum(a) deles(as) patenteou sua ideia.

5.7 O OLHAR DOS(AS) ESTUDANTES SOBRE A UNIVERSIDADE

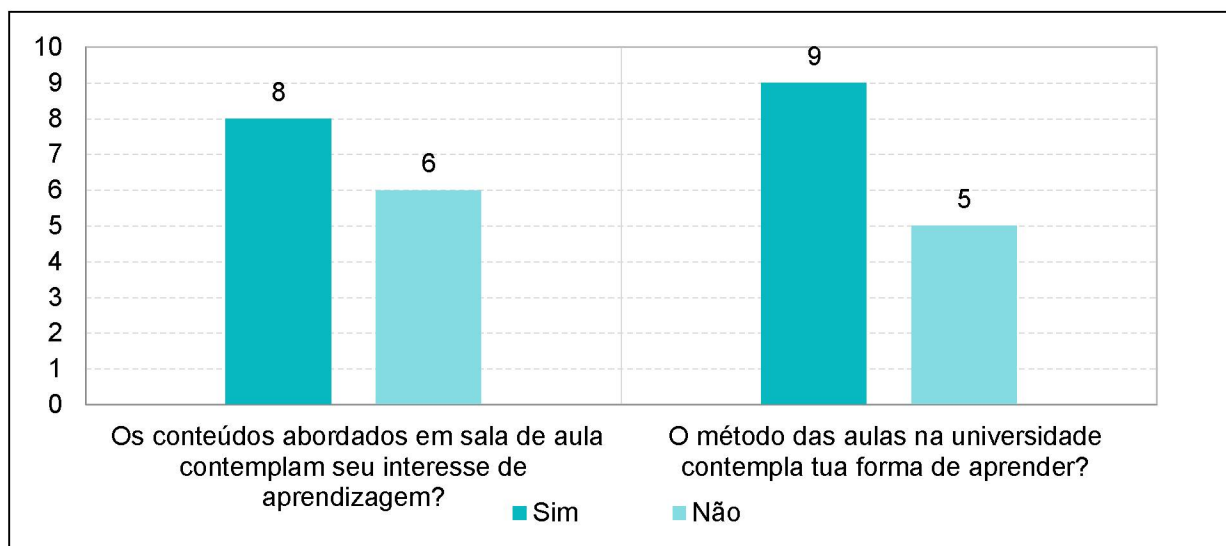
Ao longo deste estudo, enfatizou-se a participação do(a) estudante universitário enquanto sujeito histórico, social e de direitos, inserido num mundo, onde interage e também produz cultura. Esta concepção de estudante norteou a categoria **“O olhar dos(as) estudantes sobre a universidade”**, apresentando a percepção dos(as) estudantes em diferentes aspectos do cotidiano acadêmico.

5.7.1 Conteúdos e Métodos de Ensino

A primeira subcategoria foi formada por duas questões (GRÁFICO 19) nas quais os(as) participantes tinham que assinalar SIM ou Não e justificar a resposta,

apresentando sua percepção sobre os conteúdos e métodos de ensino utilizados durante as aulas na universidade.

GRÁFICO 19 – PERCEPÇÃO DOS(AS) ESTUDANTES SOBRE OS CONTEÚDOS E MÉTODOS DE ENSINO NAS AULAS DA UNIVERSIDADE



FONTE: Inventário Pedagógico (2018)

Segundo os dados obtidos nas respostas da primeira questão, oito estudantes (53,3%) declararam que os conteúdos abordados em sala de aula contemplam seus interesses de aprendizagem. A exemplo:

São conteúdos interessantes sobre o que está ao nosso redor. (ABEL, 2018).

Por se tratar de matérias com as quais tenho afinidade e familiaridade, tenho um grande anseio por entender tudo a minha volta e meu curso me possibilita satisfazer boa parte dessa curiosidade. (ARTUR, 2018).

[...] me sinto interessado e curioso por cada conteúdo apresentado, quaisquer que sejam. (ATHOS, 2018).

Acho interessante a forma de perceber o ser humano interagindo nos espaços a seu redor, sejam eles construídos ou não (espaço público). Acredito que todos os conteúdos abordados em sala de aula me auxiliam a compreender mais profundamente meus interesses. (MARIÊ, 2018).

É o que eu quero aprender, elevando meu conhecimento [...]. (RINGO, 2018).

Observa-se que para esses(as) estudantes a aprendizagem está vinculada ao interesse pessoal pela ampliação do repertório teórico, denotando a importância do seu papel como gestor(a) da sua aprendizagem num processo contínuo aprender e reaprender. Nesse sentido, Zabalza afirma que:

Cada nova aquisição, se for aproveitada, serve para poder reestruturar o conhecimento anterior aprimorando-o. Esse crescimento põe-nos em situação de avançar nas aprendizagens (sabemos mais e, quanto mais sabemos, em melhores condições estamos para saber ainda mais).” (ZABALZA, 2004, p. 193).

Em contraponto à importância dada por esses(as) estudantes aos conteúdos abordados em sala de aula e seus interesses de aprendizagem, seis estudantes (46,7%) se manifestaram contrários, afirmando que os conteúdos das aulas não contemplam seus interesses. As justificativas foram relacionadas à inflexibilidade dos currículos, a falta de aulas práticas e que aprofundem mais os conteúdos das disciplinas. A exemplo:

Como a carga horária é extensa, a flexibilidade do currículo é muito limitada. Muitas aulas são boas e produtivas, porém, por ser em grande quantidade num curto período de tempo, faz com que percam seus objetivos. (HENRY, 2018).

A abordagem escolhida pelo professor costuma afetar bastante. Algumas vezes conteúdos mais complexos são trazidos para a sala de aula, aprofundando o conhecimento dos assuntos mais básicos, mas não é sempre o caso. Muitas vezes o conteúdo se torna maçante.... (RONALDO, 2018).

Em maioria, os conteúdos são abordados com viés mais teórico e não tão prático quanto eu gostaria. (NICO, 2018).

[...] os conteúdos em sala de aula sempre foram superficiais e eu sentia que podia fazer a distância ou de maneira autodidata o que eu fazia em sala. (ANITA, 2018).

Segundo os depoimentos supracitados, a resposta negativa à questão abordada está relacionada a grande quantidade de conteúdos e a limitação na sua flexibilidade, o que torna a abordagem superficial e basicamente teórica.

A declaração do estudante Nico deixa evidente o desejo de vivenciar os temas abordados em sala de maneira prática. A falta de aprofundamento, sinalizada pelo estudante Ronaldo e pela estudante Anita, pode ser considerada como fator de desmotivação para os estudos.

Nessa questão, o estudante Uriel optou por não assinalar nenhuma das opções justificando que “Na verdade os conteúdos tangenciam os meus interesses que são parcialmente contemplados [...]”.

O teor das justificativas apontam os diferentes olhares dos(as) estudantes para uma questão que está diretamente relacionada ao processo de aprendizagem e consequentemente a formação acadêmica, ou seja, a necessidade de readaptação do tempo (hora/aula) e da grade curricular. Se a quantidade de conteúdo a ser

trabalhado num período de aula for muito extensa, pode interferir no aprofundamento tão desejado por eles(as).

Nesse sentindo, a readequação dos conteúdos, aliada à uma metodologia de ensino que permita melhor interação entre os(as) estudantes e maior possibilidade de integrar teoria e prática, será benéfica e certamente trará maior satisfação pelos estudos.

A segunda questão analisada foi sobre a percepção dos(as) estudantes com relação aos métodos de ensino. A análise mostra que para nove estudantes (60%) os métodos das aulas contemplam a sua forma de aprender. Cinco estudantes (33,3%) não se mostram contemplados e desejam mudanças. O estudante Ringo mostrou-se em dúvida, optando por não sinalizar nem sim, nem não, porém justificou sua posição declarando que: “De certa forma sim, mas há vezes que não. Sinto que a universidade me obriga a aprender, mas o acompanhamento é raso”

Observou-se na análise desta categoria que a percepção positiva dos(as) estudantes quanto aos métodos de ensino é proveniente das práticas pedagógicas alicerçadas na maneira como o(a) professor(a) conduz a aula, como compartilha seu conhecimento e de como permite ao(a) estudante agir com autonomia e autogerenciar a sua aprendizagem, a exemplo do que relatam:

Os professores da área [...] tendem a dar bastante liberdade para os alunos. (RONALDO, 2018).

Em geral as aulas são bem dadas. Há uma explicação teórica com exemplos e depois resoluções de exercícios. (ABEL, 2018).

[...] aulas expositivas, ritmo acelerado, evitando torna-las monótonas chama a minha atenção. (LEVI, 2018).

Aprendi a ser mais autônomo com a liberdade [...] da faculdade. (ATHOS, 2018).

Acredito que com metodologias ativas eu também me daria bem, o o tradicional já me traz bastante conhecimento. (NICO, 2018).

A percepção negativa sobre os métodos das aulas não contemplarem a forma de aprender é justificada pelos(as) estudantes da seguinte maneira:

Muitas vezes acho a abordagem cansativa/entediante, prefiro sistemas mais participativos. (MARIÊ, 2018).

Alguns professores tem uma didática fraca. (IVES, 2018).

As aulas são primariamente expositivas, então se tornam muito maçantes. (ULISSES, 2018).

A universidade tende às aulas expositivas [...] pouco proporciona atividades diferenciadas ou demanda que seus alunos produzam pesquisa, ensaios ou textos críticos para as disciplinas. (ANITA, 2018).

A situação apresentada pelos dois grupos denota a inexistência de uma metodologia de ensino que contemple os diferentes anseios de aprendizagem, sendo este desafio o sinalizador para a mudança da postura docente. Desse modo, para atender a diversidade de interesses dos(as) estudantes, o(a) professor(a) precisa assumir uma posição de mediador(a) da aprendizagem, superando o papel de “transmissor(a) de conteúdos”, função que favorece o tratamento homogêneo e o modelo de aulas expositivas.

Destaca-se a tendência entre os(as) participantes de desejarem práticas pedagógicas alicerçadas na interlocução entre as experiências do professor(a) e dos(as) estudantes, aulas cuja a metodologia seja provocativa, instigante e desafiadora. Nessa abordagem, ensinar e aprender se constituem como processo interativo, de mão dupla, onde professores(as) e estudantes aprendem, numa relação dialética.

Pode-se dizer que há uma ebulição do encontro entre o ato de ensinar e o ato de aprender e o que decorre dessa junção é mais do que uma relação profissional, mais do que uma simples oferta do “produto”, o conhecimento, resumidamente em: eu ensino e você aprende”. Há uma interação entre tais ações ao considerar que quem ensina também aprende algo, seja refazendo sua prática ou refletindo sobre ela, seja pelas relações construídas com seus alunos. O formador não encerra seu trabalho ileso de suas próprias ações, sua prática é tomada de vivências, de experiências, de saberes que o constituem cultural e socialmente. (GOULART, 2010, p. 27).

Reafirma-se, portanto, considerando as palavras da autora e o que os dados dessa subcategoria trazem como reflexão, a necessidade de se revisitar o contexto pedagógico da universidade com vistas a promover mudanças que contribuam para tornar a aprendizagem um processo de mútua transformação.

5.7.2 Interfaces entre o aprender e o manifestar

Identificar como os(as) estudantes buscam aprofundar os estudos além do que era exigido nas disciplinas acadêmicas, apresentar as maneiras como manifestam o potencial de aprendizagem durante as aulas e entender como a participação

deles(as) durante as aulas contribui para a formação profissional, foram os objetivos desta subcategoria.

Os dados apontaram que treze estudantes (86,6%) tem o hábito de buscar complementar sua formação com estudos além do exigido pelos(as) professores(as), das diferentes disciplinas.

Não tanto nas exigências das disciplinas, mas sempre busco me aprofundar nas questões do meu interesse, não contempladas ou parcialmente contempladas pelo curso. (URIEL, 2018).

Busco manter-me à frente dos professores. (LEVI, 2018).

Estou ciente que essas disciplinas vão contribuir para a minha formação, logo penso que é de extrema importância ir além do professor. (TALES, 2018).

Existem coisas que o professor não explica muito bem para não complicar o restante da turma. (ABEL, 2018).

Em tudo que é possível. Me sinto atraído por diversas áreas [...]. (ATHOS, 2018).

Eu costumo aprofundar conhecimentos específicos por meio de projetos pessoais. Raramente procuro informações adicionais quando não encontro uma utilidade imediata para eles ou tenho interesse especial no assunto. (RONALDO, 2018).

Eu leio artigos científicos e aprendo técnicas no laboratório. Também leio muitos livros e tento discutir com outras pessoas e escrever minhas ideias fora do ambiente das disciplinas. Faço também cursos *online* e aprendo sozinho algumas coisas. (URIEL, 2018).

Procuro sempre que possível pesquisar mais sobre aplicações em diversas áreas. (NICO, 2018).

Os assuntos abordados em sala nem sempre são feitos de forma profunda, sobre os que me interesse procuro me informar mais. (MARIÊ, 2018).

Procuro fazer algumas disciplinas eletivas por curiosidade ou porque julgo importante. (IVES, 2018).

Através de uma possível iniciação científica (RINGO, 2018).

Por participar da Iniciação Científica e desejar possuir conhecimento além da grade básica do curso, desejo compreender mais do que é passado nas aulas do curso. (HENRY, 2018).

É possível verificar a satisfação dos(as) estudantes pelo aprofundamento em temas do seu interesse. Observa-se também que desejam ir além do que o(a) professor(a) explica ou do que é abordado durante as aulas. Há de se destacar que, o aprofundamento relatado está relacionado à duas questões: a primeira delas reflete o desejo do(a) estudante aprofundar os estudos, buscando a excelência na sua

formação profissional e a segunda diz respeito à necessidade de aprofundamento para superar a superficialidade na abordagem dos conteúdos.

A facilidade que os(as) estudantes têm de acesso a diferentes recursos e espaços da universidade favorece que, por conta própria, busquem formação complementar ao conteúdo das disciplinas, dos cursos em que estão matriculados. Desse modo, quanto mais ativo e autônomo o(a) estudante se mostrar, maiores serão as possibilidades de inovar suas experiências de aprendizagem.

Na sequência, investigou-se junto aos(as) estudantes como eles(as) manifestam o potencial de aprendizagem durante as aulas. Seus relatos exemplificam a maneira como acontecia/acontece.

Bem... eu estudo mais em casa. Eu faço as listas e eu acho que de certa forma, embora não tenha uma competição por desempenho no meu curso, ainda eu tenho com alguns amigos que também passaram para outras engenharias e isso me motiva sempre a buscar um desempenho interessante. (LEVI, 2018).

Durante as provas sempre tirava notas boas. Durante as aulas eu sempre estava lá nas aulas [...] participando, corrigindo o professor quando estava errado, conseguindo fazer os exercícios, sempre fazia isso. Na universidade ainda de vez enquanto eu corrijo o professor quando está errado, eu consigo perceber onde está o erro, então quer dizer que eu presto atenção na aula! Quando eu estudo eu consigo fazer a maioria dos exercícios, consigo resolver, mas sendo questão da prova pode ser pelo nervosismo ou possa ser que eu não tenha entendido a matéria eu não estou tirando nota alta, mas eu não sei dizer como. Sobre o potencial, talvez sabe seja pela dedicação, porque estou sempre procurando os professores, procurando monitorias, fazendo trabalhos [...]. (RINGO, 2018).

Às vezes, quando o professor pergunta alguma coisa e ninguém responde, eu respondo. (ABEL, 2018).

Eu não manifesto tanto. Eu faço alguns apontamentos e tento trazer discussões, especialmente se é um assunto que me interessa e os professores costumam até apoiar bastante essas questões, mas houveram algumas matérias na universidade [...] como por exemplo Língua Inglesa que eu fiz com uma professora que abriu mais espaço para a produção, seja trabalhos escritos, apresentações. Ela cobrava ensaios de todas as nossas discussões teóricas [...], mas ensaios também não voltados tanto para o meio acadêmico, para uma absorção de conteúdo. O formato do seminário que ela propôs também foi um pouco mais amplo e deixou mais aberto a algumas outras oportunidades e opções que não são normalmente contempladas e assim, produzindo nas disciplinas é que eu posso produzir trabalhos. Enfim alguns outros trabalhos não tão programáticos, aí eu creio que manifesto o maior potencial. De outro modo, creio que nas discussões de sala de aula aparece mais esse potencial. (URIEL, 2018).

[...] além de fazer anotações eu acho assim que tirando conclusões a partir do que foi entendido na aula. As vezes um detalhe que muitas pessoas não dão atenção, eu vejo. Eu fico lembrando mais dessas coisas para tentar fazer juntar no conteúdo, para fazer associações. As vezes essas associações podem não fazer muito sentido de início, mas depois eu acredito que se tiver que explicar para alguém, oralmente ou de forma escrita, eu explico muito bem. (HENRY, 2018).

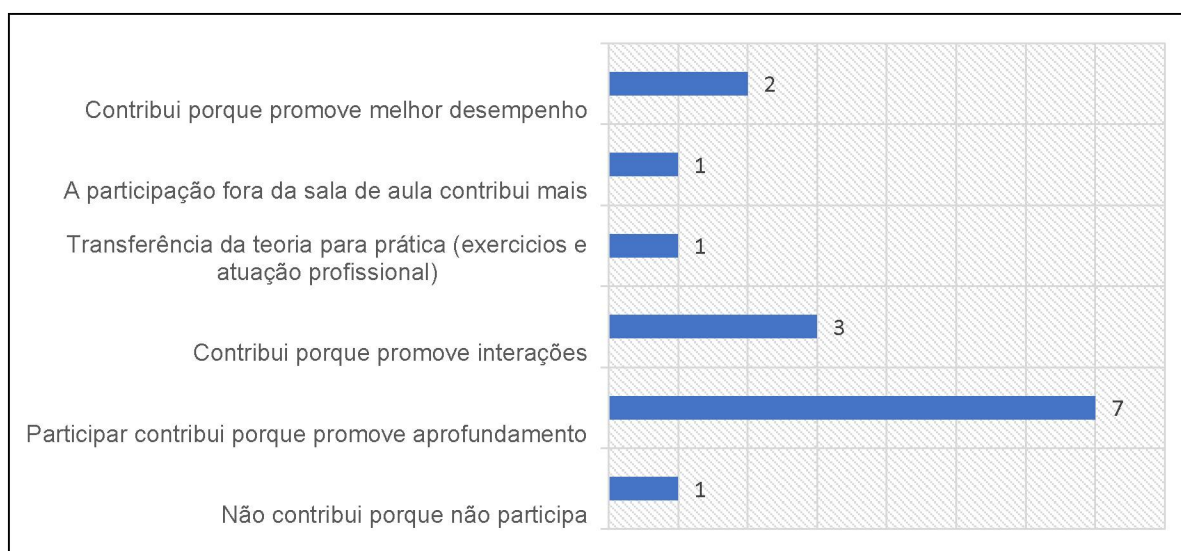
Eu vou muito atrás, eu acho por conta própria, primeiro que eu sempre interfiro nas aulas, sempre [...] eu pergunto algo que eu não fazia ideia [...] eu acabo indo assim por curiosidade, gosto de ficar trocando ideias com os professores, acho que tenho muita liberdade, tem muito espaço. (ATHOS, 2018).

Eu procuro fazer as perguntas nos horários que eu tenho dúvidas e nos momentos que eu acho que tem alguma coisa errada, que eu não estou concordando com a matéria, eu aviso o professor. (TALES, 2018).

Observou-se que os(as) estudantes manifestam o potencial durante as aulas, de diferentes maneiras entre elas apresentando grande curiosidade intelectual, interagindo com o(a) professor(a) e colegas, criando alternativas de registros e esquemas gráficos, contribuindo com o aprofundamento dos conteúdos, atuando em monitorias e até mesmo corrigindo a fala do(a) professor(a). Essas características podem, de maneira intrínseca, apresentar indicadores de AH/SD.

Outra questão analisada está relacionada a maneira como a participação e o desempenho do(a) estudante durante as aulas contribui para a formação profissional. Essa foi uma das questões da entrevista semiestruturada. Por isso, a escuta atenta possibilitou a categorização do conteúdo e a análise das respostas apresentadas no GRÁFICO 20.

GRÁFICO 20 – CATEGORIZAÇÃO DA PERGUNTA “COMO A TUA PARTICIPAÇÃO E DESEMPENHO DURANTE AS AULAS CONTRIBUEM PARA SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL?”



FONTE: Inventário Pedagógico (2018).

Considerando a categorização das respostas observa-se que o desempenho e a participação durante as aulas são considerados fatores favoráveis e contribuem para o processo de formação profissional. Para sete estudantes (46,6%), participar das aulas promove o aprofundamento dos conteúdos e consequentemente a

ampliação do conhecimento. Três estudantes (20%) declararam que a participação durante as aulas promove interações.

A melhoria do desempenho, pelo viés da participação nas aulas, foi sinalizada por dois estudantes (13,3%). Um estudante (6,6%) sinalizou que a participação em atividades fora do contexto da sala de aula contribui mais do que a própria participação nas aulas. Para um estudante (6,6%), a participação favorece a transferência da teoria para a prática. Uma estudante (6,6%) afirmou que por não participar das aulas, não há transferência para a prática profissional.

As declarações a seguir exemplificam as diferentes percepções do(as) estudantes sobre a participação e interação durante as aulas, bem como as contribuições que essas atitudes podem trazer para a formação profissional. Para alguns (as) estudantes, a exemplo de Anita, essa questão ainda não está definida, por fatores e perspectivas pessoais.

[...] se eu coloco algum assunto em voga na sala de aula, mesmo que eu considere ter domínio daquele assunto em particular, eu vou conseguir extrair algo, seja com o professor, seja com os alunos, alguma visão diferente eu vou encontrar daquilo [...]. (RONALDO, 2018).

[...] eu consigo acompanhar bem as aulas basta alguns exercícios ali que eu já me sinto confiante no conteúdo e consequentemente na formação profissional vai ser bom, e vai ser utilizado em outras matérias e tudo. (ANTONI, 2018).

[...] acredito que a minha participação na faculdade tá ajudando na minha formação profissional. Eu ainda não decidi se vou para a área de bacharel ou licenciatura, ou fazer pesquisa, ou vou pra ensinar. Meu plano era fazer os dois – ensinar na faculdade, mas realmente o caminho que estou fazendo está contribuindo para a minha formação. (RINGO, 2018).

Eu tenho algo na mente assim: eu fico cismado se eu estou com alguma dúvida. O professor fala alguma coisa assim, só cita alguma coisa que as vezes nem interfere tanto e eu fico pensando naquilo, naquele detalhe assim e eu pergunto, não tenho vergonha como muita gente tem. Só que daí quando me esclarece eu fico muito bem, me sinto muito ligado! [...]. Eu acho que conversar sobre o conteúdo é o que mais ajuda. (ATHOS, 2018).

Eu gosto de discutir, eu gosto de estar discutindo, mas não sei se contribui tanto, porque normalmente quando eu levanto assuntos há uma certa troca, mas não é tão enriquecedor, é só uma conversa, então eu acho que o que contribui é quando eu converso com os professores fora da sala de aula ou quando faço um trabalho ou uma pesquisa [...]. (URIEL, 2018).

Quando eu escuto, quando eu gravo o que está sendo dito. Eu acho que as vezes, tem informações ou outra que acaba sendo relevante, pensando na pouca atuação que eu tive na sala de aula, sabe? Então tem alguns comentários que daí algum aluno pode perguntar e daí eu lembro da aula e trago. Teve algumas disciplinas [...] que trouxeram algumas estratégias interessantes assim, mas na verdade eu nem pretendo continuar na carreira discente...docente...então eu não sei, eu acho que não contribuiu muito, assim no geral. (ANITA, 2018).

No que diz respeito à participação do(a) estudante nas aulas da universidade e da relação dessa participação com a melhoria da formação profissional, pôde-se observar que se constitui como uma estratégia positiva. Por meio dela os(as) estudantes procuram sanar suas dúvidas e alavancar discussões que venham ao encontro do aprofundamento que desejam. Outros(as) por características pessoais de aprendizagem, não incorporaram a participação nas aulas como algo que pode agregar na formação profissional.

5.7.3 Percepções sobre a IES: vivências, espaços e necessidades

Para a análise da subcategoria “Percepções sobre a IES: vivências, espaços e necessidades” foram examinadas três questões do Inventário Pedagógico (QUADRO 25) que evocaram aos(as) estudantes a indicação de três qualidades para a sua IES, três espaços de maior relevância e as três dificuldades enfrentadas por eles(as) no cotidiano da universidade.

QUADRO 25 – VIVÊNCIAS, ESPAÇOS E NECESSIDADES PERCEBIDAS NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE

QUESTÕES NORTEADORAS	TIPO DE RESPOSTA
Cite três adjetivos da IES que você frequenta.	Declarativa
Liste três espaços da sua IES de maior relevância para você.	Declarativa
Liste três dificuldades enfrentadas por você no cotidiano da universidade.	Declarativa

FONTE: Inventário Pedagógico (2018).

O objetivo foi identificar as condições presentes e ausentes no contexto da IES que podem influenciar o bem estar físico, cognitivo e emocional dos(as) estudantes, podendo a longo prazo reverter em impressões e marcas positivas ou más recordações desse espaço que, como dito anteriormente, foi sonhado e planejado para se estar e por meio dele se formar profissionalmente.

Para a análise da primeira questão, considerou-se como adjetivo “[...] toda palavra que caracteriza o substantivo indicando-lhe qualidade, defeito, estado,

condição, etc.”⁸⁴. No caso da referida questão, a IES era o substantivo e os adjetivos foram as palavras listadas pelos(as) estudantes.

A partir das respostas, organizaram-se dois grupos, um com os adjetivos que sinalizavam positividade na percepção dos(as) estudantes e outro com aqueles que revelavam condições desfavoráveis da IES. Destaca-se que os adjetivos boa, exigente, difícil e dedicada foram citados mais de uma vez. Os demais foram respostas únicas, evidenciado a diversidade de percepção dos(as) estudantes com o ambiente da universidade. Os adjetivos citados pelos(as) estudantes estão apresentados no QUADRO 26.

QUADRO 26 – PERCEPÇÕES DOS(AS) ESTUDANTES SOBRE A UNIVERSIDADE

Adjetivos da IES	
Sinalizadores positivos	Sinalizadores desfavoráveis
Espaço para debates, respeitosa, dedicada, legal, acessível, boa, engajada, exigente, ampla, diversificada, séria, entusiasmada, referência, tradicional, livre, curiosa, gigante, antiga, liberal, excelente, desafiadora, apoiadora, preocupada, qualificada, puxada, acolhedora e variada.	Cansativa, fechada, difícil, frustrante, não integrada, deprimente, largada, burocrática, não integrada e limitada (operacionalmente).

FONTE: Inventário Pedagógico (2018).

Evoca-se a pensar nesses dois grupos de maneira metafórica, como se fossem pontos de um caleidoscópio, juntos e em movimento produzem imagens distintas. Cada pessoa ao olhar esses pontos atribui-lhes um significado único, portanto a experiência é pessoal, como é pessoal a experiência de “sentir e viver a universidade”. No caso desta análise, constatou-se que os pontos do caleidoscópio são sinalizadores positivos e se sobressaem na percepção dos(as) estudantes construindo a imagem de uma IES com muitas qualidades.

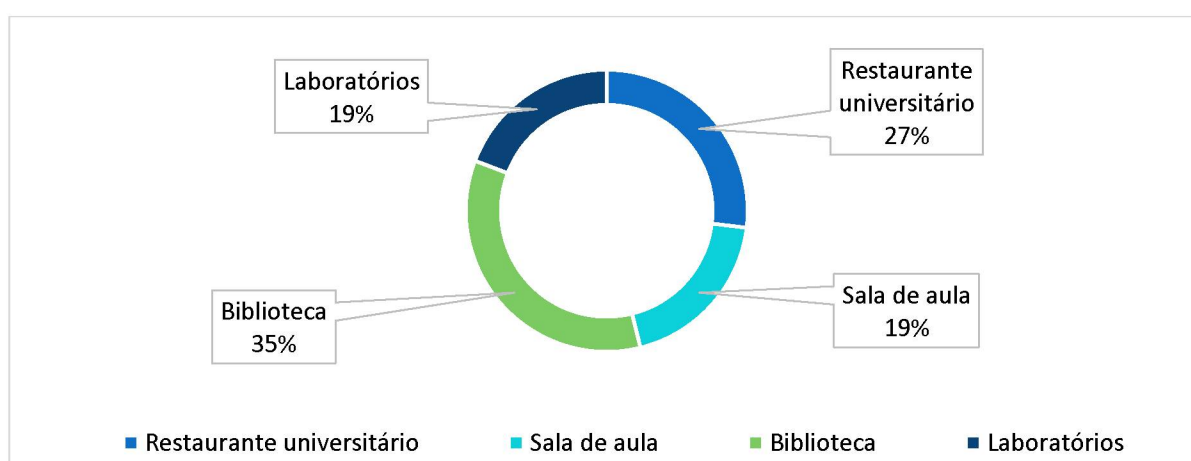
Na continuidade da abordagem dessa subcategoria que apresenta a percepção dos(as) estudantes sobre a IES, (as) estudantes foram desafiados (as) a

⁸⁴ SIGNIFICADOS. **Significado de adjetivos**. 2019. Disponível em: <http://www.significados.com.br/adjetivo/>. Acesso em: 18 jul. 2019.

listar três espaços de maior relevância na IES. Suas respostas apontam os prédios dos cursos, a reitoria, o centro acadêmico, a cantina, o espaço externo, a sala de estudos, as salas de aula, a biblioteca, os ateliês, o Hospital de Clínicas, os espaços organizados nos corredores com mesas, cadeiras e poltronas, o restaurante universitário e os laboratórios.

O GRÁFICO 21 apresenta os espaços listados pelos(as) estudantes que tiveram entre 5 e 10 indicações, ou seja, os de maior relevância.

GRÁFICO 21 – ESPAÇOS DA IES DE MAIOR RELEVÂNCIA PARA OS(AS) ESTUDANTES, SEGUNDO DADOS DO INVENTÁRIO PEDAGÓGICO



FONTE: Inventário Pedagógico (2018).

Observa-se que os espaços referendados pelos(as) estudantes voltam-se às necessidades de alimentação e estudos. Quanto a alimentação, o RU é uma opção prática de refeição dentro da universidade por um custo acessível e sem necessidade de deslocamento. Em se tratando do engajamento dos(as) estudantes com os estudos, os dados são significativos (73%) e demonstram o quanto se envolvem com a vida acadêmica ao destacarem a biblioteca, a sala de aula e os laboratórios como prioridades na universidade.

Se as IES estiverem atentas a essa questão, poderão zelar pelos espaços comuns da universidade, tornando-os “vivos”, modernizados, com materiais em boas condições de uso, com possibilidades da realização de atividades práticas (laboratórios) com uso de instrumentos e ferramentas, com acesso a recursos que possibilitem aos(as) estudantes expandirem seu repertório de conhecimento. Compreende-se também que a questão de investimento nos espaços da IES não está

alheia as questões políticas, pois as universidades necessitam de recursos advindos da esfera federal.

Diante do momento político que vivemos, onde as políticas públicas de investimento e financiamento para a educação superior estão escassas, a universidade sucumbe ao descaso e sobrevive pelo compromisso da comunidade acadêmica em não deixar que a história de luta pela qualidade da universidade se deteriore diante do quadro educacional que vive a nação brasileira. Somente a união, a luta e a resistência farão com que esses espaços sejam resguardados e qualificados cada vez mais, enquanto *lócus* de aprendizagem e formação.

Destaca-se que, pelo interesse apresentado pelos(as) estudantes sobre o uso dos espaços das bibliotecas e dos laboratórios, esses podem se constituir como sugestões de locais para a oferta de atividades de enriquecimento, visto que na questão do Inventário Pedagógico que investigou sobre o interesse dos(as) estudantes em atividades de enriquecimento, quatorze, dos quinze participantes afirmaram que se convidados, participariam.

Na sequência da análise das questões dessa subcategoria, os(as) estudantes listaram três dificuldades enfrentadas na IES. As respostas foram bem diversas, por isso optou-se em agrupá-las, conforme apresenta-se no QUADRO 27.

QUADRO 27 – DIFICULDADES ENCONTRADAS PELOS(AS) ESTUDANTES NO COTIDIANO DA UNIVERSIDADE

(continua)

Logística de acesso	Dificuldade de deslocamento por morar em outros bairros.
	Preocupação com a violência por estudar no período noturno.
	Tempo gasto com o deslocamento
	Dificuldade de conseguir informações
Recursos físicos e materiais	Falta de papel higiênico e sabonete nos banheiros
	Pouca infraestrutura
	Falta de espaços de lazer

(conclusão)

Questões pedagógicas	Falta de tempo para estudar
	Coincidência de prazos para entrega de atividades
	Grande demanda de estudos
	Falta de motivação para estudar
	Realização de trabalho em equipe
	Nível de exigência baixo
	Método de ensino desestimulante
	Pouco tempo livre
	Professores desinteressados em ensinar
Aspectos sociais	Dificuldade para realização de trabalho em equipe
	Dificuldade de integração
	Filas
	Pessoas que furam as filas
	Habilidades sociais

FONTE: Inventário Pedagógico, (2018).

As respostas evidenciam a correlação entre vários fatores do ambiente universitário que dificultam a vida acadêmica dos(as) estudantes. Alguns, a exemplo da logística de acesso se constituem como fatores externos diretamente ligados a organização de vida dos estudantes. A questão da dificuldade de acesso a informações é algo que pode ser apresentado à representação discente para reflexões e avanços.

Para amenizar as dificuldades relacionadas aos recursos físicos e materiais necessita-se da somatória de alguns fatores entre eles: repasse de verbas às IES, gestão de recursos pelas IES com planejamento para investimento na compra de produtos de uso diário (higiene e limpeza) e conscientização dos(as) estudantes para o uso sustentável e econômico dos materiais disponibilizados pela instituição. As

dificuldades agrupadas nas questões pedagógicas relacionam-se as características de aprendizagem do próprio (a) estudante, a metodologia de ensino e a postura docente.

Os fatores que envolvem o(a) próprio(a) estudante e as questões sociais por eles(as) apresentadas podem ser minimizados com propostas interventivas como grupos de apoio, acompanhamento, participação em projetos do NEPAHS entre outras possibilidades. Deseja-se que os resultados dessa pesquisa reverberem como sinalizadores de aspectos que podem ser revisitados no contexto da universidade, pois entende-se que muitos deles são passíveis de mudanças.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O delinear deste estudo teve como ponto de partida a premissa de que a visibilidade dos(as) estudantes com altas habilidades/superdotação é um ato de defesa aos seus direitos e que a identificação de suas especificidades e atendimento das suas necessidades é urgente.

Embora nas últimas décadas os estudos acerca da identificação, dos direitos e dos benefícios do atendimento educacional especializado tenham se intensificado, há uma lacuna no sistema educacional quanto à efetivação de políticas e práticas de atendimento para esse alunado. Portanto, reivindicar o reconhecimento dos direitos é também apontar que a matrícula é insuficiente para garantir o atendimento transversal, da educação infantil ao ensino superior, aos(as) estudantes com AH/SD.

Atendeu-se ao primeiro objetivo da pesquisa que propôs apresentar o contexto da universidade e o cenário de atendimento aos(as) estudantes com AH/SD, por meio da abordagem da universidade na perspectiva inclusiva. Ao adentrar no contexto histórico da criação das universidades brasileiras, percebeu-se o quanto a educação é permeada pelo controle político e cultural. Esse fato reproduz as desigualdades sociais e impede que a universidade seja um espaço de qualidade de ensino, de acesso e com condições físicas e financeiras para democraticamente constituir-se com e para seus(as) estudantes, como *lócus* de saber.

Evidentemente o ordenamento legal, advindo da Constituição Federal (1988), que aponta para a garantia da educação enquanto direito de todos(as) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) que reafirma esse direito, contribuíram para mudanças no contexto educacional, pois a obrigatoriedade da educação básica refletiu em avanços da escolaridade de crianças e jovens a níveis mais elevados de ensino e, conseqüentemente, a chegada de muitos deles(as) ao ensino superior.

As mudanças no cenário nacional e internacional sobre direitos humanos e inclusão, marcadas fortemente na década de 90 do século XX, reverberaram em ações, políticas públicas, programas e projetos, que possibilitaram o acesso de grupos historicamente segregados à escola e à universidade. Todavia o presente estudo continuou a evidenciar, entre os(as) entrevistados(as), a prevalência da presença de estudantes brancos e do gênero masculino, sinalizando o quanto ainda se fazem necessárias ações afirmativas para fortalecimento das questões de gênero e raça,

bem como a garantia do acesso e permanência do público-alvo da educação especial, na universidade.

A falta de reconhecimento (expressa pelos números irrisórios de estudantes com AH/SD registrados no Censo Escolar), da valoração e atendimento as pessoas com AH/SD mobilizou estudiosos e sensibilizou governos que, por meio de orientações legais, proclamaram o direito da pessoa com AH/SD, incluindo-as como público-alvo da educação especial. Direito proclamado, mas na prática pouco efetivado, exigindo constante esforço e mobilização de profissionais e pesquisadores da área das AH/SD que, de maneira magistral, mantêm a defesa desta causa, envolta pelo descrédito advindo do mito de que a pessoa com AH/SD já é agraciada com um dom, e de uma sociedade que ainda se constitui assistencialista e meritocrática.

Esse contexto, também presente na universidade, reforça a invisibilidade dos(as) estudantes com AH/SD. Os relatos apresentados pelos(as) participantes da pesquisa evidenciaram o quanto é necessário introduzir essa temática nas formações acadêmicas, nos currículos das diferentes disciplinas e apresentar aos(as) professores(as) quem são eles(as) e quais as suas necessidades e potencialidades.

O momento do encontro para a aplicação do IPAHS se constituiu como um espaço de anúncio dessas necessidades e de declaração de como as potencialidades são percebidas e gerenciadas num contexto de desenvolvimento. Proporcionou a cada um(a) dos(as) participantes evocar vivências dos anos iniciais de escolarização e do itinerário vivenciado até a chegada à universidade. A abordagem objetiva e declarativa contemplou conteúdos da história pessoal, permeado pelas vivências do ambiente familiar, escolar e acadêmico.

Portanto, nesse contexto investigativo, dar voz aos(as) estudantes significou entender sua história de desenvolvimento e aprendizagem, vinculando-a como um processo *continuum*, favorecido pelas condições de adequação pessoal e pelas interações sociais estabelecidas em diferentes espaços, entre eles o da universidade.

Nesse sentido, o estudo revelou que os(as) estudantes apresentavam, desde os anos iniciais de escolarização, indicadores de AH/SD, percebidos pelo(a) próprio(a) estudante, pelos(as) professores(as) e por pessoas do seu convívio. Entre esses indicadores, destacaram-se fatores como o de ser reconhecido(a) como uma criança/jovem estudioso(a), estar entre os(as) estudantes destaques da turma, perceber-se como uma criança/jovem inteligente, ter autonomia na realização das

tarefas e apresentar múltiplos interesses (participação em atividades extracurriculares).

Destaca-se quanto o desconhecimento das famílias sobre as características das crianças com AH/SD faz com que elas não sejam tomadas como indicadores de superdotação. No caso desta pesquisa, 60% dos(as) participantes eram filhos primogênitos e 13% filho(a) único(a). Essa situação acentua a dificuldade dos pais e das mães em identificar os indicadores de AH/SD nos(as) filhos(as). Da mesma forma, a falta de formação continuada sobre a temática faz com que os(as) professores(as) não tenham condições de indicar estudantes para a identificação e consequente participação em programas de enriquecimento.

Desse modo, as características evidenciadas pelos(as) estudantes que poderiam ter se constituído, já na educação básica, como disparadores para a identificação passaram despercebidas. Essa situação foi demarcada pelo fato de apenas um estudante identificado com AH/SD ter participado do AEE na Sala de Recursos quando estava na educação básica.

Portanto, a ênfase dada ao objetivo desta pesquisa perpassa a anunciação da invisibilidade desses(as) estudantes e vislumbra que, no ensino superior, a manifestação do potencial acima da média seja revertida em benefícios para o próprio estudante, pois eles(as) questionam a metodologia das aulas, clamam pelo aprofundamento dos conteúdos das disciplinas e demonstram significativo interesse pelo ambiente da biblioteca e dos laboratórios.

O desejo manifesto pelos(as) estudantes em participar de programas de pesquisas, ou simplesmente ter aulas na universidade com metodologias ativas, atividades práticas e desafiadoras demarca uma necessidade real de melhorias no contexto formativo da universidade, apontando como característica do grupo pesquisado o hábito de buscar complementar sua formação com estudos além dos conteúdos abordado durante as aulas.

A necessidade de aprofundamento de estudos, fortemente sinalizada pelos(as) participantes, pode ser suprida com a proposta de aceleração, para antecipar a chegada do(a) estudante aos programas de pós-graduação (programa que tem entre seus objetivos a produção e divulgação de pesquisa em áreas específicas), ou com a oferta de oportunidades para a participação em atividades extracurriculares (enriquecimento curricular).

A renovação metodológica e a proposta de atividades de aprofundamento, a exemplo das turmas *Honors* (apresentada nesta pesquisa) desenvolvida pelo Departamento de Matemática, são algumas das possibilidades de atendimento aos(as) estudantes com AH/SD na universidade. Elas precisam ser ampliadas e entendidas como políticas afirmativas para esse alunado.

A abordagem da pesquisa pela via do IPAHSd permitiu também entender como os(as) participantes se apropriavam da universidade como território de pertencimento e crescimento. Chama a atenção e sinaliza a necessidade de maior investigação, a escolha do RU como um dos espaços de maior relevância na universidade.

A análise das categorias permitiu concluir que a curiosidade intelectual, a velocidade de processamento mental, a motivação, a autonomia de aprendizagem, o gosto por atividades desafiadoras e a possibilidade da manifestação do potencial criativo são características do grupo pesquisado. De igual forma, evidenciou-se o interesse na participação em atividades esportivas, quebrando uma concepção de que os(as) estudantes com altas habilidades/superdotação, principalmente do tipo acadêmico, não apresentam interesse por esportes. Essa observação evoca um maior aprofundamento e investigação futura sobre esse aspecto.

As contribuições advindas do Inventário Pedagógico se constituem como ponto de partida para novas reflexões, entre elas a presença do(a) estudante com o perfil produtivo criativo na universidade, visto que as evidências do IPAHSd apontam que os(as) participantes da pesquisa apresentam inteligência analítica e perfil de superdotação do tipo acadêmico.

A versão utilizada do IPAHSd neste estudo também foi objeto de análise. Nesse sentido, observou-se que é necessário ampliar as questões e aprofundar a investigação sobre a frequência e o desempenho dos estudantes em serviços de atendimento especializado e seu impacto sobre a aprendizagem e manifestação do potencial ao longo da escolarização. Ademais entende-se que a versão do IPAHSd pode ser revisada diante de alguns aspectos observados no percurso da sua aplicação, entre eles transformar algumas questões objetivas em discursivas para que se obtenha maior conhecimento do perfil do(a) estudante, a exemplo as questões 4 e 5 da categoria V Produções e Interesses.

Destaca-se a importância das questões abertas do Inventário Pedagógico que possibilitaram aos(as) participantes detalhar momentos da trajetória estudantil e

complementar as questões objetivas, permitindo a pesquisadora concluir também que o grupo de pessoas com altas habilidades é fortemente impactado por questões culturais, a exemplo da presença de mulheres ser ainda pequena e do potencial do “bom aluno” passar despercebido na escola, onde a preocupação maior é com os que apresentam dificuldade de aprendizagem.

É fato que a autopercepção e a heteropercepção são fatores que se complementam no processo de identificação e contribuem para a compreensão da identidade de pessoa com AH/SD. Os dados também evidenciam que os(as) estudantes têm consciência do seu potencial de aprendizagem e clareza da importância dos estudos. Por isso, questionam a metodologia das aulas e a inflexibilidade do currículo e não sucumbem diante desses fatores. Pelo contrário, tornam-se protagonistas da sua aprendizagem, buscando ir além da aprendizagem acadêmica.

Por fim, ressalta-se que, em momentos de incertezas políticas pelo qual passa o nosso país, contribuir com o estudo ora apresentado é demarcar, no contexto da universidade, que os(as) estudantes com altas habilidades/superdotação anunciados como público-alvo da educação especial na PNEEPEI (2008) existem, chegaram à universidade, têm necessidades educacionais específicas, aguardam serem reconhecidos e terem seu potencial aproveitado em atividades acadêmicas que façam a diferença na sua formação e os conduzam a patamares de produtividade e a realização condizentes com as suas capacidades.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. **Superdotados**: determinantes, educação e ajustamento. 2. ed. ampl. São Paulo: EPU, 2001.
- ALENCAR, E. M. L. S. Indivíduos com Altas habilidades/Superdotação: Clarificando Conceitos, Desfazendo Ideias Errôneas. In: FLEITH, D. S (Org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2007. V. 1: Orientação a Professores. p. 15-23.
- AMABILE, T. A. **The social psychology of creativity**. New York: Springer, 1983.
- _____. **Growing up creative**. Buffalo, NY: The Creative Education Foundation Press, 1989.
- _____. **Creativity in context**. Boulder, CO: Westview Press. 1996.
- AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION (APA). **Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders**: DSM-5. 5. ed. Washington: American Psychiatric Association, 2013.
- ARMSTRONG, J. M. After the ascent: Plato on becoming like God. **Forthcoming in Oxford Studies in Ancient Philosophy**, v. 26, p. 171-183, 2004. Disponível em: <<http://philpapers.org/archive/ARMATA>>. Acesso em: 20 abr. 2019.
- ASPESI, C. C. **Processos familiares relacionados ao desenvolvimento de comportamentos de superdotação em crianças de idade pré-escolar**. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade de Brasília, Brasília, 2003.
- _____. A família do aluno com Altas Habilidades/Superdotação. In: FLEITH, D. S. (Org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2007. v. 3: O aluno e a família. p. 25-39.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de: RETO, L. A.; PINHEIRO, A. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARRERA, S. G. P.; BENDELMAN, K. **Altas habilidades/Superdotación**: ¿Qué, quién, como? Montevideo, Uruguai: Isadora Ediciones, 2016.
- BECKER, F.; MARQUES, T. B. I. Epistemologia Genética e a Criança Superdotada. In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (Org.) **Altas habilidades/Superdotação, Talento, Dotação e Educação**. Curitiba: Juruá, 2012, p. 155-169.
- BINET, A. **New methods for the diagnosis of the intellectual level of subnormals**. 1905, 1916. Disponível em: <<http://psychclassics.yorku.ca/Binet/binet1.htm>>. Acesso em: 25 jul. 2018.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

_____. Ética e política. **Lua Nova**, n. 25, p.131-140, abr. 1992. Disponível em <<http://www.scielo.br.php?script=sciarttex&pide+S010264451992000100006&Ing=pt&nrm=isso>>. Acesso em: 2 de jan. 2019.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

_____. Constituição (1988). **Constituição**: República Federativa do Brasil. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto legislativo nº.186/2008 e pelas emendas Constitucionais de Revisão nº1 a 6/1994. 35. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, edições Câmara, 2012.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades**: superdotação e talentos / Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC/SEESP, 1995.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Comissão de Educação Básica. Parecer nº 17, de 3 de julho de 2001. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 ago. 2001. Seção 1, p. 46.

_____. Câmara dos Deputados. Projeto de lei nº 3.582, de 18 de maio de 2004. Dispõe sobre a instituição do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e dá outras providências. **Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, 18 mai. 2004. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesweb/fichadetramitacao?idProposicao=253965>>. Acesso em: 22 abr. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Lei Federal nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 05 de abr. 2018.

_____. Lei Federal nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Portal da Educação**. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 8 abr. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Programa Incluir**. Dispõe sobre Acessibilidade na Educação Superior. Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_Docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf>. Acesso em: 5 abr. 2018.

_____. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Políticas para Mulheres. Disponível em <http://www.mdh.gov.br/navegue-por-temas/politicas-para-mulheres>. Acesso em: 28 dez 2018.
BRASIL. Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAHS. **Documento Orientador**. Brasília, DF: SEESP/MEC, 2006. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 10 set. 2018.

_____. Lei Federal nº 13.844, de 18 de junho de 2019. Estabelece a organização básica dos órgãos da Presidência da República e dos Ministérios. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jun. 2019. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13844.htm>. Acesso em 14 nov 2019.

BZUNECK, J. M. et al. **Aprendizagem e sucesso escolar**: variáveis pessoais dos alunos. Braga: ADIPSIEDUC, 2014, p. 173-213.

CABRAL, J. F. P. **"Epistemologia ou Teoria do conhecimento em Platão"**. Brasil Escola. Disponível em <<https://brasilecola.uol.com.br/filosofia/epistemologia-ou-teoria-conhecimento-platao.htm>>. Acesso em: 28 abr. 2019.

CAMPOS, R. H. F. Helena Antipoff: da orientação sócio-cultural em Psicologia a uma concepção democrática de Educação. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 12, n. 1, p. 4-13, 1992. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931992000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 19 maio 2019.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 45-55, jan/abr. 2008.

_____. **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação “outra”? 7. ed., Rio de Janeiro: Letras. 2016.

CARLOMAGNO, M. C.; ROCHA, L.C. Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: uma questão metodológica. **Revista Eletrônica de Ciência Política**, v. 7, n. 1, 2016. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/politica/article/view/45771/28756>>. Acesso em: 27 maio 2019.

CATHO EDUCAÇÃO. 2019. Disponível em: <<https://www.catho.com.br/educacao/Sisu>>. Acesso em: 23 jun. 2019.

CENTRO PARA DESENVOLVIMENTO DO POTENCIAL E TALENTO (CEDET). **ASPAT**. Disponível em: <<http://aspatlavras.blogspot.com/p/aspat.html>>. Acesso em: 5 mar. 2019.

CEREZUELA, C. **Política Nacional de Educação Inclusiva**: um estudo sobre sua efetivação nas cinco regiões brasileiras. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016. Disponível em <<http://www.ppe.uem.br/teses/2016/2016%20-%20Cristina%20Cerezuela.pdf>>. Acesso em: 02 jun 2017.

CHAGAS, J. F. Conceituação e fatores individuais, familiares e culturais relacionados às altas habilidades. In: FLEITH, D. S; ALENCAR, M. L. S. **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CHAGAS, J. F. As características socioemocionais do indivíduo talentoso e a importância do desenvolvimento de habilidades sociais. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Org.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade**. Campinas, SP: Papirus, 2014. p. 283-308.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

CONBRASD. 2019. Disponível em: <www.conbrasd.org>. Acesso em: 4 jun. 2019.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: Unesco, 1990.

CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO, 1. **Anais...** ENCONTRO NACIONAL DO CONBRASD, SEMINÁRIO DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO DA UFPR, 4. Curitiba: UFPR, 2010. 746 p.

COSTA, M. R. N. **Um estudo sobre o adolescente portador de altas habilidades: seu “olhar” sobre si mesmo, seu “olhar” sobre o “olhar” do outro**. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

COSTA, J. F. **História da psiquiatria no Brasil**: um corte ideológico. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

CRAHAY, M. Como a escola pode ser mais justa e mais eficaz? **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 9-40, jun. 2013

CURITIBA. **Secretaria Municipal da Educação**. Disponível em: <<http://www.educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/coordenadoria-de-atendimento-as-necessidades-especiais/3790>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Curitibinhas retomam estudos e reencontram amigos**. 23 jun. 2019. Disponível em: <http://www.cidadedoconhecimento.org.br/index.php?subcan=7&cod_not=43347>. Acesso em: 30 jul. 2019.

DABROWSKI, K. **Psychoneurosis is not an illness**: Neuroses and psychoneuroses from the perspective of positive disintegration. London: Gry, 1972.

DELOU, C. M. C. **Sucesso e fracasso escolar de alunos considerados superdotados**: um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que receberam atendimento em salas de recursos de escolas da rede pública de ensino. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

DELOU, C. M. C. Educação do aluno com altas habilidades/superdotação: legislação e políticas educacionais para inclusão. In: FLEITH, D. S. (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2007. v. 1: Orientação a professores. p. 25-39.

DELOU, C. M. C. O atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades/superdotação no ensino superior: possibilidades e desafios. In: MOREIRA, L.C.; STOLTZ, T. (org.). **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba: Juruá, 2012.p. 129-142.

DELOU, C. M. C. et al. As altas habilidades ou superdotação no ensino superior: possibilidades e avanços no Brasil. In: VIRGOLIM, A. **Altas Habilidades/ Superdotação**: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais. Curitiba: Juruá, 2018. p. 287- 305.

DESCARTES. **Discurso do Método**. Trad.: CORVISIERI, E. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

DIANA, D. **Cora Coralina**: biografia. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/cora-coralina/>>. Acesso em: 20 de jan. 2019

DIAS, M.O. Um olhar sobre a família na perspectiva sistêmica o processo de comunicação no sistema familiar. In: ENCONTRO SOBRE A FAMÍLIA UM SISTEMA DINÂMICO, ORGANIZADO PELA COMISSÃO POLÍTICA DISTRITAL DO PARTIDO SOCIAL DEMOCRATA, 16., abr. 2011. **Anais...** Viseu, Mangualde, 2011. Disponível em: <http://z3950.crb.ucp.pt/biblioteca/gestaodesenv/gd19/gestaodesenvolvimento19_139.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2019.

DIAS, L. R.; MOREIRA, L. C.; FREITAS, A. E. C. A Experiência da Universidade Federal do Paraná nos Processos de Bancas de Validação de Autodeclaração. **Revista da ABPN**, v. 11, n. 29, p. 115-135, jun-ago, 2019.

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUES. **Significado de mito**. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/mito/>>. Acesso em: 3 ago 2019.

DUARTE, A.C. Alunos com altas habilidades no domínio físico: e eu professor de Educação Física, como devo proceder? In: COSTA, M. P. R.; MASSUDA, M. B.; RANGNI, R. A. (Orgs). **Altas Habilidades/Superdotação**: pesquisa e experiência para educadores. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2016.

DUBET, F. **L'École des chances**. Paris: Seuill, 2004.

DUBET, F. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v 16, n. 47, p. 289-305, maio/ago. 2011.

E-BIOGRAFIA. **Ulisses Pernambucano**. Disponível em: https://www.ebiografia.com/ulisses_pernambucano/. Acesso em: 18 maio 2019.

FAVA, R. **Trabalho, educação e inteligência artificial**: a era do indivíduo versátil. Porto Alegre: Penso, 2018.

FÁVERO, M. L. A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educare**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FERREIRA, J. F. C. As características socioemocionais do indivíduo talentoso e a importância do desenvolvimento de habilidades sociais. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (orgs). **Altas habilidades/Superdotação, Inteligência e Criatividade**. Campinas: Papirus, 2014. p. 283-308.

FERNANDES, J. C. O menino poeta da Vila das Torres. **Gazeta do Povo**, 08 jul. 2016. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/colunistas/jose-carlos-fernandes/o-menino-poeta-da-vila-das-torres-9nurx5x4fld2hd2au7r7qk23r/>>. Acesso em: 12 out. 2018.

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO. **Estevão Pinto**. Disponível em: <http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=882%3Aestevao-pinto&catid=40%3Aletra-e&Itemid=1>. Acesso em: 18 maio 2019.

FLAVELL, J. **A Psicologia do Desenvolvimento de Jean Piaget**. São Paulo: Pioneira, 1975.

FLEITH, D. de S.; ALENCAR, E. M. L. S. de. **Desenvolvimento de Talentos e Altas Habilidades**: orientação para pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FLEITH, D. Professora Emérita Eunice Maria Lima Soriano de Alencar. **Psic. Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 23, n. esp., p. 41-43, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v23nspe/06.pdf>>. Acesso em: 29 maio 2019.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de: COSTA, J. E. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, S. N.; RECH, A. J. D. Uma revisão bibliográfica sobre os mitos que envolvem as pessoas com altas habilidades. In: FREITAS, S. N. (Org.) **Educação e Altas Habilidades/Superdotação**: a ousadia de rever conceitos e práticas. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2006. p.61-87.

GARDNER, H. **Frames of mind**. London, 1983. Fontana (traducción al castellano, Estructura de la Mente. Barcelona: Paidós, 1995).

GARDNER, H. **Multiple intelligences**: the theory in practice. New York: Basic Books, 1993.

GERMANI, L. M. B; STOBÄUS, C. D. A intervenção centrada na família e na escola: prática de atendimento à criança com altas habilidades/superdotação. In: FREITAS, S. N. (Org) **Educação e Altas habilidades/Superdotação**: a ousadia de rever conceitos e práticas. Santa Maria: Editora UFSM, 2006. p. 127-150.

GHIRALDELLI Jr, P. **Dossiê Platão**. São Paulo: Universo dos Livros, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX, H. Ensino superior, para quê? Tradução de: PROSSER, E. S. **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 25-38, 2010.

GOOGLE Dicionário. **Hermenêutica**. 2017. Dicionário online. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?rlz=1C1NHXL_pt-BRBR763BR764&q=Dicion%C3%A1rio#dobs=hermeneutica>. Acesso em: 18/06/2017.

GOULART, I. C. V. Entre o ensinar e o aprender: reflexões sobre a prática de leitura e a atuação docente no processo de alfabetização. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, v. 4, n. 8, p. 23-35, jul-dez. 2010.

GUENTHER, Z. C.; FREEMAN, J. **Educando os mais capazes**: ideias e ações comprovadas. São Paulo: EDU, 2000.

GUENTHER, Z. C. **Capacidade e talento**: um programa para a escola. São Paulo: EPU, 2006.

_____. **Desenvolver capacidades e talentos**: um conceito de inclusão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006b.

_____. Quem são os alunos dotados? Reconhecer dotação e talento na escola. In: MOREIRA, L. C; STOLTZ, T. (Org.) **Altas habilidades/Superdotação, Talento, Dotação e Educação**. Curitiba: Juruá, 2012, p. 63-83.

GUIMARÃES, A. S. A. Acesso de Negros às Universidades Públicas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 247-268, março 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16836.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2019.

GUIA GEOGRÁFICO CURITIBA. 2018. Disponível em: <<http://www.curitiba-parana.net/universidades.htm>>. Acesso em: 24 set. 2018.

HARTER, S. **Profile for Children (8-13)**. DENVER OF UNIVERSITY. Disponível em: <<https://portfolio.du.edu/SusanHarter/page/44210>>. Acesso em: 5 mai. 2019.

HOLT, J. **How Children fail**. New York: Pitman Publishing Corporation, 1968.

HOTZ, E. R. T.; MOREIRA, L. C. RIECHI, T. I. Programa de evidências globais de altas habilidades/superdotação nas universidades. In: JORNADA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E II CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS, 14. 30 abr a 3 maio 2018, **Anais...** Marília: UNESP. Disponível em: <<http://ftp.ocs-jee.marilia.unesp.br/anais-jornada2018.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2019.

INSTITUTO BEJAMIN CONSTANT. **O IBC**, 8 jan. 2019. Disponível em: <<http://www.ibc.gov.br/o-ibc>>. Acesso em: 3 jan. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2018**. Caderno de Instruções. 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Censo+Escolar+da+educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2018+Caderno+de+Instru%C3%A7%C3%B5es/be4e0801-5181-4364-934d-bcaff5ce85ea?version=1.0>>. Acesso em: 10 maio 2018.

INSTITUTO PARA OTIMIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM (INODAP). **INODAP**: breve histórico. Disponível em: <<http://www.inodap.org.br/p/sobre-nos.html>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

KASSAR, M. C.M. Educação Especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n.120, p.833-849, jul./set. 2012.

LANDAU, E. **A coragem de ser superdotado**. São Paulo: Arte e Ciência, 2002.

LIMA, D. M. M. P. **O professor universitário frente às estratégias de identificação e atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

LIMA, D. M. M. P.; MOREIRA, L. C.; BOLSANELLO, M. A. Altas habilidades/Superdotação no Ensino Superior. In: MOREIRA, L. C.; SEGER, R. G. (Org), **Cadernos de Educação Especial**, Curitiba, p.33-50, 2010.

LÔBO, T. N. N. **Perfil do aluno superdotado**: análise de dossiês de alunos participantes de uma sala de recursos no período de 1999 a 2013. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, A. **Campos de Castilla**. Madrid: Austral, 1912. Disponível em: <http://www.espacioebook.com/sigloxx_98/machado/machado_camposdecastilla.pdf>. Acesso em 14 jan. 2020.

MANTOAN, M. T. E. O Direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, D. **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34.

MANTOAN, M.T.E.; GRABOIS, C.; DUTRA, C.P.; CAVALCANTE, M. **Em defesa da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. In: MANTOAN, M.T.E. (Org). Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença-LEPED, UNICAMP, Campinas, 2018.

MARÇAL, J.A. **Política de ação afirmativa na Universidade Federal do Paraná e a formação de intelectuais negros(as)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2011.

MARTELLI, A. C. C. P. **Políticas educacionais para estudantes com altas habilidades/superdotação: um estudo sobre a transversalidade**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

MASSUDA, M. B. A poesia proeminente de Cora Coralina: o caminho das pedras da mulher talentosa. In: COSTA, M. P. R; MASSUDA, M. B; RANGNI, R. A. (Org). **Altas Habilidades/Superdotação**: pesquisa e experiência para educadores. São Paulo: Walk, 2016. p.131-162.

MAUCH, C.; SANTANA, W. **Escola para todos**: experiências de redes municipais na inclusão de alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades. Brasília: UNESCO, 2016.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo; Cortez, 2011.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: MORAN, J.; BACICH, L. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Pendo, 2018. p. 1-25.

MOREIRA, L. C. A Universidade e o aluno com necessidades educativas especiais: reflexões e proposições. In: RIBEIRO, M. L. S.; BAUMEL, R. C. R. C. **Educação Especial**: do querer ao fazer. São Paulo: AVERCAMP, 2003.

MOREIRA, L. C. **Universidade e alunos com necessidades educacionais especiais**: das ações institucionais às práticas pedagógicas. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

MOREIRA, L. C.; LIMA, D.M.M.P. Interface entre os NAAH/S e Universidade: um caminho para a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação. In: MOREIRA, L.C.; STOLTZ, T. (org.). **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba: Juruá, 2012. p.143-153.

MOREIRA, L. C. et al. Estudos e práticas em altas Habilidades/superdotação na Universidade: a busca pela inovação no âmbito da UFPR E PUC/PR. In: VII ENCONTRO BRASILEIRO CONBRASD, 7, set. 2016. **Anais...** Bonito, 2016, p. 63-66.

MOREIRA, L. C. In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 25, p. 37-48, 2015. Disponível em: ><http://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/issue/view/245/showToc>>. Acesso em: 16 maio 2018.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D.; FREITAS, S. N. Altas habilidades/superdotação no transcurso da vida: da infância a adultez. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (orgs). **Altas habilidades/Superdotação, Inteligência e Criatividade**. Campinas: Papirus, 2014. p. 265-282.

NOVA ESCOLA. Qual a diferença entre língua, idioma e dialeto. **Nova Escola**, 2019. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/230/qual-diferenca-lingua-idioma-dialeto>>. Acesso em: 8 jul. 2019.

NOVAES, M. H. **Desenvolvimento Psicológico do Superdotado**.4.ed. Petrópolis: Vozes, 1971a.

_____. **Psicologia da criatividade**. São Paulo: Atlas, 1971b.

OLIVEIRA, R. F. C. Professores Indígenas Terenas: o conhecimento da existência de alunos com altas habilidades/superdotação. In: COSTA, M. P. R; MASSUDA, M. B; RANGNI, R. A. (Org) **Altas Habilidades/Superdotação: pesquisa e experiência para educadores**. São Paulo: Walk, 2016. p. 45-66.

OLIVEN, A. C.; BELLO, L. Negros e Indígenas ocupam o Templo Branco: ações afirmativas na UFRGS. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 23, n. 49, p. 339-374, set/dez. 2017.

ONU. **Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Traduzido pelo Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil (UNIC Rio), 13 de outubro de 2015. Disponível em: <<https://sustainabledevelopment.un.org>>. Acesso em 23 nov. 2019.

OSÓRIO, A. C. N. Diálogos em Michel Foucault: a produção científica na educação especial. In: MENDES, E. G; ALMEIDA, M. A. (Org.). **Educação Especial Inclusiva: Legados históricos e Perspectivas Futuras**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015.

OUROFINO, V. T. A. T; GUIMARÃES, T.G. Características Intelectuais, Emocionais e Sociais do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação. In: FLEITH, D. S. (Org.). **A**

construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2007. v. 1: Orientação a professores. p. 43-51.

PALUDO, K. I. **Altas habilidades/superdotação sob a ótica do Sistema Teórico da Afetividade Ampliada:** relações entre identidade e resiliência. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

PALUDO, K. I.; SANT'ANA, H. L.; LOSS, R. S. S. **Altas habilidades/superdotação, identidade e resiliência.** Curitiba, Juruá, 2014.

PANZERI, M. V. **El universo de los Superdotados, Talentosos y Creativos:** un camino hacia su identificación y atención. Buenos Aires: Nueva Librería, 2006.

PARANÁ. Deliberação nº 02, de setembro de 2016. Dispõe sobre as Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Curitiba: CEE, p. 1- 36. 2016. Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2016/Del_02_16.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2019.

_____. Instrução nº 020, de 03 de novembro de 2008. Estabelece procedimentos para o processo de reclassificação de alunos. Curitiba: CEE, 2008. Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2016/Del_02_16.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2019.

PEREIRA, V. L. P. **A inclusão educacional do aluno superdotado nos contextos regulares de ensino.** 125 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2008.

PEREIRA, V. L. P. Superdotação e currículo escolar: potenciais superiores e seus desafios da perspectiva da educação inclusiva. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Org.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade.** Campinas, SP: Papirus, 2014. p. 373-388.

PEREIRA, V.; GUIMARÃES, T. G. Programas educacionais para alunos com altas habilidades. In: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. S. (Org.). **Desenvolvimento de Talentos e Altas Habilidades:** orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 163-175.

PÉREZ, S. G. B. P. **Gasparzinho vai à escola:** um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

_____. **Ser ou não ser, eis a questão:** o processo de construção da identidade da Pessoa com Altas Habilidades/Superdotação adulta. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

_____. A identificação das altas habilidades sob uma perspectiva multidimensional. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 35, p. 299-328, set./dez. 2009.

Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/811>>. Acesso em: 16 jun. 2019.

_____. E que nome daremos à criança? In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (Org.) **Altas habilidades/Superdotação, Talento, Dotação e Educação**. Curitiba: Juruá, 2012. p. 46-61.

_____. **Não, talvez, sim, mas só para mim**: a construção da identidade da mulher com Altas Habilidades/Superdotação. Relatório de estágio pós-doutoral. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Universidade de Santa Maria, 2015.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Do pecado de ser mulher ao medo de ser mulher com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. (Org.) **Superdotação**: trajetórias de desenvolvimento e realizações. Curitiba: Juruá, 2013. p. 55-73.

PEREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. **Manual de Identificação de altas habilidades/superdotação**. Guarapuava: Apprehendere, 2016.

PLATÃO. **A República**. Tradução CORVISIERI, E. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Coleção os Pensadores).

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ (PUC). **Direito**. Disponível em: <<https://www.pucpr.br/cursos-graduacao/direito/>>. Acesso em: 5 out 2018.

_____. **Educação Física**. Disponível em: <<https://www.pucpr.br/cursos-graduacao/educacao-fisica/>>. Acesso em: 5 out 2018

_____. **Engenharia Mecânica**. Disponível em: <<https://www.pucpr.br/cursos-graduacao/engenharia-mecanica/>> Acesso em: 5 out. 2018.

_____. **Matemática**. Disponível em: <<https://www.pucpr.br/cursos-graduacao/matematica/>>. Acesso em: 5 out. 2018.

PRADO, R. M.; FLEITH, D. S.; CARMO, F. O desenvolvimento do talento em uma perspectiva feminina. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 31, n. 1, p. 134-145, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v31n1/v31n1a12.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

QUEIROZ, D. M. Desigualdades raciais no ensino superior no Brasil: um estudo comparativo. In: QUEIROZ, D. M. (Coord.). **O negro na universidade**. Salvador: Novos Toques, 2002. n. 5.

_____. **Universidade e desigualdade**: brancos e negros no ensino superior. Brasília: Liber Livros, 2004.

QUINN, S. **Marie Curie**: uma vida. Tradução COUTINHO, S. São Paulo: Scipione, 1997.

RENZULLI, J. S. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Org.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade**. Campinas, SP: Papirus, 2014. p. 219-264.

_____. Reexaminando o papel da educação para superdotados e o desenvolvimento de talentos para o Século XXI: uma abordagem teórica em quatro partes. In: VIRGOLIM, A. M. R.; (Org.). **Altas habilidades/superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais**. Curitiba, Juruá, 2018. p. 19-42.

RENZULLI, J. S. et al. Scales for rating the behavioral characteristics of superior students. Revised Edition (srbcss-r) Mansfield Center, Ct: Creative Learning Press. 2000. Disponível em: <<https://gifted.education.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/612/2014/08/Scales-for-Rating-the-Behavioral-Characteristics-of-Superior-Students.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2019.

RENZULLI, J. S. et al. **Scales for rating the behavioral characteristics of superior students**. 2013. Disponível em: <<https://gifted.education.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/612/2014/08/Scales-for-rating-the-Behavioral-Characteristics-of-Superior-Students.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2019.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. **The School wide Enrichment Model: A How-to guide for educational excellence**. Mansfield Center, CT, Creative Learning Press, 1997.

RENZULLI, J. S.; SYSTME, R. E; BERMAN, C. Ampliando el concepto de superdotación de cara a educar líderes para una comunidad global. In: ALONSO, J. A.; RENZULLI, J. S.; BENITO, Y. (orgs.). **Manual Internacional de superdotados: manual para profesores y padres**. Madri: Artedis, 2003. p. 71-87.

RODRIGUES, D. **Equidade e Educação Inclusiva**. 2. ed. Oeiras: Coleção A, 2015.

SABATELLA, M. L.; CUPERTINO, C. M. B. Práticas Educacionais de Atendimento ao Aluno com Altas Habilidades/Superdotação. In: FLEITH, D. S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2007. v. 1: Orientação a professores. p. 60-80.

SABATELLA, M. L. P. **Talento e superdotação: problema ou solução?** 2. ed. Curitiba: Ibplex, 2008.

SAHB, W. F. Educação especial: A Constituição Federal de 1988 e a Constituição Mineira de 1989. **Revista Educação Especial**, n. 28, p. 183-194, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/issue/view/216/showToc>>. Acesso em: 24 ago. 2018.

SAKAGUTI, P. M. Y. **As interações familiares no desenvolvimento afetivo-emocional do indivíduo com altas habilidades/superdotação: a questão do assincronismo**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

SAKAGUTI, P. M. Y; BOLSANELLO, M. A. A família e o aluno com altas habilidades/superdotação. In: MOREIRA, L. C; STOLTZ, T. (Org.) **Altas habilidades/Superdotação, Talento, Dotação e Educação**. Curitiba: Juruá, 2012. p. 221-235.

SANTOS, A. O.; SILVA, D. P.; MACHADO, A. B. L. Estimulando os Indivíduos com Comportamento de Altas Habilidades/Superdotação: da Identificação ao Atendimento Educacional. In: MARQUEZINE, M. C.; CONEGLIAN, A. L. O.; ALMEIDA, J. J. F. **Discussões sobre deficiência física**: linguagem, sala de recurso e altas habilidades/superdotação. São Paulo: Marquezine & Manzini (ABPEE), 2014. p. 135-150.

SILVA, F.C. **A democratização do acesso ao ensino superior um estudo sobre o sistema de reserva de vagas étnico-raciais e sobre o programa universidade para todos**. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Escola Brasileira de Administração Pública, Rio de Janeiro, 2007.

SILVERMAN, L.K. **Counseling the gifted ad talented**. Denver, CO: Love Publishing. 1993.

_____. **Characteristics of Giftedness Scale**. Disponível em: <www.gifteddevelopment.com/sites/default/files/Characteristics%20of%20Giftedness%20Scale%202014.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2019.

SKLIAR, C. A Inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, D. (Org.) **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34.

_____. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os “outros”. In: Ponto de Vista, Florianópolis, n. 05, p. 37-49, 2003. Disponível em: <http://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1244>. Acesso em: 28 mar. 2018.

SOUSA, J.K.L.L.; VARÃO, R. Harold Lasswell: as contribuições do “paladino” do saber comunicacional. In: VI ENCONTRO DOS NÚCLEOS DE PESQUISA DA INTERCOM, 6. **Anais...** Brasília, Teorias da Comunicação, Brasília: 2006.

STERNBERG, R. J. **Beyond IQ**: a triarchic theory of human intelligence. New York: Cambridge University Press, 1985.

STERNBERG, R. J. Culture and intelligence. **American Psychologist**, n. 59, p. 325-338, 2004. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/8206383_Culture_and_Intelligence>. Acesso em: 11 jul. 2019

_____. **Psicologia cognitiva**. Trad: COSTA, R. C. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TARRIDA, A. C. Bases Intelectuales de la Excepcionalidad: un esquema integrador. **Revista Española de Pedagogia**, v. 66, n. 2240, p.203-220, maio-ago. 2008.

TRANCOSO, B. S. **Percepções de alunos superdotados acerca das relações entre desenvolvimento socioemocional e desempenho acadêmico**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Jomtien, UNESCO, 1990. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org>>. Acesso em: 15 jun. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). **Curso de Arquitetura e Urbanismo**. Disponível em: <<http://www.cau.ufpr.br/portal/apresentacao-2/>>. Acesso em: 19 set 2018.

_____. **Artes Musicais e Músicas**. Disponível em: <<http://www.sacod.ufpr.br/portal/artes/graduacao/musica/>>. Acesso em: 19 set. 2018.

_____. Curso de Letras. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Letras da UFPR-2007**. Disponível em: <<http://www.humanas.ufpr.br/portal/letrasgraduacao/files/2014/08/PROJETO-POLITICOversao-finalissima.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2018.

_____. Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional. **NAPNE**. 2018. Disponível em: <<http://www.prograd.ufpr.br/portal/cepigrad/napne/>>. Acesso em: 24 jun. 2018.

_____. **Curso de Medicina da UFPR: História**. Curitiba: UFPR, 2018. Disponível em: <<http://www.saude.ufpr.br/portal/medicina/historia/>>. Acesso em: 19 set. 2018.

_____. Conselhos. 2019. **COUN**. Disponível em: <<https://www.ufpr.br/portalufpr/a-universidade-institucional/unidades-a=administrativas/conselhos/>>. Acesso em: 9 ago. 2019.

_____. Ensino e Educação. Política de cotas da UFPR oportuniza ingresso de diversos grupos no ensino superior. **Portal de notícias**, 26 nov. 2018. Disponível em: <<https://www.ufpr.br/portalufpr/noticias/politica-de-cotas-da-ufpr-oportuniza-ingresso-de-diversos-grupos-no-ensino-superior/>>. Acesso em: 13 jul. 2019.

VEIGA, E. C. et al. **Psicopedagogia Modular: uma modalidade de avaliação interativa**. Petrópolis, RJ: Vozes; Curitiba: Champagnat, 2012.

VIRGOLIM, A. M. R.; FLEITH, D. S.; PEREIRA, M. S. N. **Toc, Toc... Plim, Plim!** Lidando com as emoções, brincando com o pensamento através da criatividade. Campinas: Papyrus, 1999.

VIRGOLIM, A.M.R. **Altas Habilidades/Superdotação: encorajando potenciais**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2007.

_____. Desenvolvimento do Autoconceito. In: FLEITH, D. S. **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**.

Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. v. 2: Atividades de Estimulação de Alunos. p. 37-53.

VIRGOLIM, A. M.R. A inteligência em seus aspectos cognitivos e não cognitivos na pessoa com altas habilidades/superdotação: uma visão histórica. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Org.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade**. Campinas, SP: Papirus, 2014. p. 23-64.

VIRGOLIM, A. M.R. Vivendo com intensidade e sensibilidade: um olhar para o mundo emocional da criança superdotada, na visão de K. Dabrowski. In: VIRGOLIM, A. (Org.). **Altas habilidades/superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais**. Curitiba, Pr: Juruá, 2018. p. 43-68.

VIRGOLIM, A. **Altas habilidades/superdotação**: um diálogo pedagógico urgente. Curitiba: Intersaberes, 2019.

WASHINGTON GROUP DISABILITY. 2019. Disponível em: <<http://www.washingtongroup-disability.com/>>. Acesso em: 8 mar. 2019.

WEBER, L. **Eduque com carinho**. 2. ed. Curitiba: Juruá, 2007.

WINNER, E. **Crianças superdotadas**: mitos e realidades. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

WOLF, M. **Teorias da Comunicação**. Lisboa: Editora Presença, 1985.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZANETTE, M. S. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017.

APÊNDICE 1 – INVENTÁRIO PEDAGÓGICO PARA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ SETOR DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO					
INVENTÁRIO PEDAGÓGICO-AH/SD (IPAHSD)					
Data: _____					
I DADOS DE IDENTIFICAÇÃO					
Nome					
Sexo () Masculino () Feminino					
Raça: () Branca () Preta () Parda () Amarela () Indígena () Sem declaração					
Condição familiar: () primogênito () filho(a) único(a)					
E-mail				D.N. ____/____/____	
Telefone					
Curso:		Instituição de Ensino:		Idade que ingressou na universidade:	
Período					
Turno					
Você se percebe uma pessoa com indicativos de AH/SD				Sim	Não
Possui avaliação, relatório ou diagnóstico indicando ser uma pessoa com AH/SD?				Sim	Não
II INFORMAÇÕES ESCOLARES/ACADÊMICAS e DINÂMICA DE ACOMPANHAMENTO FAMILIAR					
Assinale a etapas de ensino correspondentes as situações apresentadas em cada questão					
Questões		Níveis de Ensino			
		1º ao 5º ano	6º ao 9º ano	Ensino Médio	Ensino Superior
1.	Sua escolarização foi em escola pública?				
2.	Você teve alguma reprovação?				
3.	Teve troca de escola?				
4.	Teve aceleração de ano/série?				
5.	Você frequentou o Ensino Supletivo ?				
6.	Você frequentou a Educação de Jovens e Adultos?				
7.	Morava/mora com seu pai e sua mãe?				

8.	Sua mãe tinha/tem algum emprego remunerado?				
9.	Seu pai colaborava na dinâmica familiar?				
10.	Além do seu pai e da sua mãe outra(s) pessoa(s) auxiliavam/auxiliam na rotina familiar?				
11.	Você tinha/tem autonomia para realizar as tarefas escolares/acadêmicas?				
12.	As pessoas consideravam/consideram você estudioso?				
13.	Você se considerava/considera um(a) estudante inteligente?				
14.	Seu desempenho escolar ficava/fica entre os 5 melhores estudantes da turma?				
15.	Os professores consideravam/consideram você como um (a) estudante de destaque?				
16.	Você se considerava/considera um(a) estudante criativo(a)?				
17.	Você participava/participa durante as aulas expondo suas ideias?				
18.	Os colegas de turma consideravam/consideram que suas contribuições e argumentos agregavam/agregam conhecimentos aos temas estudados?				
19.	Você atuou/atua como representante de turma?				
20.	Seu desempenho era/é melhor nas atividades realizadas em equipe?				
21.	Você participava/participa de atividades extracurriculares?				
7	Em caso afirmativo, escreva qual (quais) atividade (s) você frequentava/frequenta:				

III NECESSIDADES ESPECÍFICAS

Questões		1º ao 5º ano	6º ao 9º ano	Ensino médio	Ensino Superior
1	A instituição de ensino encaminhou você para algum atendimento com psicopedagogo ou pedagogo especializado?				
1.1	O período frequentado neste tipo de atendimento foi superior a um ano?				
2	A instituição de ensino encaminhou você para algum atendimento com fonoaudiólogo?				
2.1	O período frequentado neste tipo de atendimento foi superior a um ano?				
3	Você teve encaminhamento para atendimento com psicólogo (a)?				
3.1	O período frequentado foi superior há um ano?				

4	Você realizou/realiza acompanhamento clínico com médico neurologista?				
4.1	O período de acompanhamento foi/é superior há um ano?				
5	Você realizou/realiza acompanhamento clínico com médico psiquiatra?				
5.1	O período de acompanhamento foi/é superior há um ano?				
6	Você fez/faz uso de medicamento indicado por médico neurologista e/ou psiquiatra?				
IV DA APROVAÇÃO A FREQUÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR					
1	Prestou vestibular para o curso que frequenta atualmente?		Sim		Não
2	O curso que frequenta atualmente teve como critério de escolha o ENEM () SISU () PROVAR() ?		Sim		Não
3	Prestou vestibular para esta instituição que frequenta hoje?		Sim		Não
4	Prestou mais de um vestibular na instituição que frequenta hoje?		Sim		Não
5	Foi aprovado no vestibular em outras instituições?		Sim		Não
6	O curso escolhido corresponde ao seu anseio profissional?		Sim		Não
7	Você tem desejo de futuramente fazer outro curso superior?		Sim		Não
8	Você deseja continuar sua formação a nível de pós graduação (mestrado e doutorado)?		Sim		Não
9	Você planeja(ou) estratégias para conquistar uma vaga no mestrado ou doutorado (iniciação científica, disciplinas adicionais)?		Sim		Não
10	Você já participou de algum tipo de intercâmbio estudantil internacional?		Sim		Não
	Em caso afirmativo em qual país e instituição?				
	Em caso negativo qual o motivo?				
11	Você tem desejo de estudar em outro país?		Sim		Não
12	Você planeja(ou) estratégias para continuar seus estudos em outro país?		Sim		Não
V PRODUÇÕES e INTERESSES					
1.	Atualmente os conteúdos abordados em sala de aula contemplam seu interesse de aprendizagem?		Sim		Não
1.1 justifique:					

2	O método das aulas na universidade contempla sua forma de aprender?	Sim	Não
2.1 justifique			
3	Você busca aprofundar seus estudos além das exigências das disciplinas acadêmicas?	Sim	Não
3.1 justifique:			
4	Durante as aulas você expõe suas ideias e contribui com argumentos e opiniões?	Sim	Não
5	O seu desempenho é melhor nas atividades realizadas em grupo/equipe?	Sim	Não
6	Os resultados obtidos nas avaliações das disciplinas cursadas, correspondem ao conhecimento que você tem sobre os conteúdos estudados?	Sim	Não
7	Você fala um outro idioma?	Sim	Não
	Em caso afirmativo, qual idioma? _____		
	Seu nível de conversação é: () Ótimo () Bom () Regular		
8	Você tem domínio da escrita em outro idioma?	Sim	Não
	Em caso afirmativo, qual idioma? _____		
	Em caso afirmativo, seu nível de redação é: () Ótimo () Bom () Regular		
9	Você lê em outro idioma?	Sim	Não
	Em caso afirmativo, qual idioma? _____		
	Em caso afirmativo seu nível de leitura é: () Ótimo () Bom () Regular		
10	Você participa(ou) de Projeto de Iniciação Científica?	Sim	Não
	Em caso afirmativo, qual o nome do projeto?		
11	Você participa de Grupo de Estudo?	Sim	Não
	Em caso afirmativo esses grupos/pesquisa estão vinculados a () própria instituição de ensino () a organizações de ajuda internacional () a instituições governamentais () a instituições filantrópicas () outros		
12	Você integra algum grupo de apoio e/ou voluntariado?	Sim	Não
	Qual?		

13	Você já escreveu algum artigo para revista, jornal ou evento científico?	Sim	Não
	Em caso afirmativo, qual era a temática?		
14	Você compõe poesias, poemas, haicais, letras de músicas...?	Sim	Não
	Em caso afirmativo, quanto tempo do seu dia você dedica a esta atividade?		
15	Você já escreveu/publicou algum livro?	Sim	Não
	Em caso afirmativo, qual o título da obra?		
16	Você já pensou em algo ou produto inovador?	Sim	Não
	Em caso afirmativo, qual o produto pensado?		
17	Você gosta de atividades desafiadoras?	Sim	Não
	Em caso afirmativo, cite um exemplo:		
18	Você já patenteou alguma ideia?	Sim	Não
	Em caso afirmativo, o que foi patenteado?		
19	Você participa de grupos de jogos online	Sim	Não
	Em caso afirmativo, quanto tempo se dedica a esta atividade		
20	Você tem ou faz alguma coleção?	Sim	Não
	Em caso afirmativo do que é sua coleção? _____		
21	Se convidado, você participaria de atividades de enriquecimento curricular (grupos de pesquisa, grupos de iniciação musical, oficinas de tecnologias, grupo de dança, etc.) ofertadas aos(as) estudantes da instituição de ensino superior?	Sim	Não

VI PERCEPÇÕES SOBRE A INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

Cite 3 adjetivos da IES que frequenta	1.	2.	3.
Liste 3 espaços da sua IES de maior relevância para você	1.	2.	3.
Liste 3 dificuldades enfrentadas por você no cotidiano da universidade.	1.	2.	3.

VII AUTODESEMPENHO-Entrevista

Teu potencial de aprendizagem foi melhor manifesto em qual etapa de ensino? Como isso acontecia?

Como você manifesta teu potencial de aprendizagem durante as aulas?

Como a tua participação e desempenho durante as aulas contribuiu para tua formação profissional?

APÊNDICE 2 – SOBRE A APLICAÇÃO DO IPAHS

ESTUDANTE:	PSEUDO:	DATA:
Curso:	Período:	
Qualidade da Vinculação	<input type="checkbox"/> Não houve	Apenas cumprimentos e resolução das questões do IPAHS.
	<input type="checkbox"/> Vinculação Satisfatória	Respondeu às perguntas e trouxe alguma informação relevante da sua experiência de vida.
	<input type="checkbox"/> Alto nível de vinculação	Conversou sobre os aspectos da vida pessoal, académica e complementou cada categoria com relatos de experiências vividas.
Características da superdotação	<input type="checkbox"/> Não apresenta	Apresentou comportamento e pensamento comum aos estudantes da sua faixa etária.
	<input type="checkbox"/> Apresenta algumas características no vocabulário, áreas de interesse...	Há indicadores de AH/SD que merecem maior investigação.
	<input type="checkbox"/> Traz claras evidências do perfil de altas habilidades.	Apresenta o clássico perfil do estudante com AH/SD, manifestando nos relatos o gosto pelo aprender, o envolvimento com a tarefa, autonomia e gosto pelos estudos.
Outras observações		

ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PAIS E/OU RESPONSÁVEL LEGAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- PAIS E/OU RESPONSÁVEL LEGAL

O (A) menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado(a) por nós Profª Drª Laura Ceretta Moreira, professora/orientadora da Universidade Federal do Paraná e Eliane Regina Titon aluna da pós-graduação da Universidade Federal do Paraná, a participar de um estudo intitulado **A trajetória educacional dos/as estudantes com altas habilidades/superdotação na universidade: análise de itinerários pedagógicos**. Há sem dúvida, inúmeros aspectos que precisam ser investigados sobre os(as) estudantes que apresentam altas habilidades/superdotação (AH/SD), todavia compreender aspectos de sua trajetória educacional da educação básica à superior, nos parece ser uma contribuição que além de dar voz a esses(as) estudantes, nos indicará elementos de análise sobre sua inserção numa educação que respeite as diferenças.

a) O objetivo desta pesquisa é investigar a trajetória educacional pregressa e atual de estudantes com indicativos de AH/SD na universidade.

b) Caso o(a) senhor(a) autorize a participação do(a) menor nesta pesquisa, será necessário permitir que ele(a) responda ao Inventário Pedagógico para Altas Habilidades/Superdotação (IPAHSD) formado por meio de uma entrevista, que será gravada (a partir do seu consentimento) e de respostas escritas em questões objetivas e descritivas. No IPAHSD não há questões certas ou erradas, apenas contamos com espontaneidade nas respostas.

c) Para tanto, é necessário comparecer na sala de reuniões do NAPNE/NEPAHS, localizada no andar térreo do Prédio Histórico da UFPR, localizado na Praça Santos Andrade, 50, Curitiba-PR, em horário e data de sua preferência, a ser agendado com as pesquisadoras o que levará aproximadamente 50 minutos.

d) Para que não ocorra qualquer constrangimento durante a aplicação do Inventário Pedagógico a pesquisadora primará pela qualidade do acolhimento e estará disponível em qualquer situação que necessite de intervenção.

e) Os benefícios esperados com essa pesquisa são: (1) apresentar a trajetória escolar e as principais necessidades educacionais dos (as) estudantes com indicativos ou identificados com AH/SD matriculados na universidade; (2) contribuir para a identificação das características e do perfil de aprendizagem dos estudantes universitários com altas habilidades/superdotação e (3) fomentar práticas afirmativas e inclusivas nas universidades.

f) As pesquisadoras Laura Ceretta Moreira e Eliane Regina Titon, responsáveis por esse estudo poderão ser localizadas, nos períodos da manhã (8h às 12h) e tarde (14 às 18h), na UFPR, Praça Santos Andrade, andar térreo, NAPNE/ NEPAHS, ou respectivamente pelo telefone (41) 3310-2659/(41) 3310-2698 , e-mail laurac.moreira@gmail.com ou telefone (41) 33503080, e-mail elianetiton@gmail.com.br para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter ou informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

g) A participação do(a) menor neste estudo é voluntária, portanto, é possível desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

h) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, no caso as pesquisadoras. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito na forma codificada, para que a sua **identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade**.

i) O material obtido no Inventário Pedagógico para Altas Habilidades/Superdotação (questionário e entrevista) será utilizado unicamente para essa pesquisa o conteúdo será arquivado em lugar seguro num prazo de cinco anos e destruído após o término desse período.

j) As despesas necessárias para a realização da pesquisa como impressão do questionário e transporte para deslocamento não são de sua responsabilidade e não haverá nenhuma remuneração pela participação do(a) menor.

l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá nome do(a) menor, e sim um código.

m) Se o(a) senhor (a) tiver dúvidas sobre os direitos do(a) menor]como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

n) Autorizo (), não autorizo (), o uso das respostas do questionário e do áudio da entrevista do(a) menor para fins da pesquisa, sendo seu uso restrito a para a transcrição e análise das respostas, bem como suas formas de descarte).

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo para o qual autorizo a participação do(a) menor. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que somos livres para interromper a participação a qualquer momento sem justificar nossa decisão e sem qualquer prejuízo para mim e para o(a) menor.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Curitiba, ____ de _____ de 2018.

Assinatura do Pai ou Responsável Legal

Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE

ANEXO 2 - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: A trajetória educacional dos/as estudantes com altas habilidades/superdotação na universidade: análise de itinerários pedagógicos

Pesquisadoras Responsáveis: Prof^a Dr^a Laura Ceretta Moreira (orientadora) e Eliane Regina Titon (mestranda)

Local da Pesquisa: Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE) / Núcleo de Estudos e Pesquisas de Altas Habilidades/Superdotação (NEPAHS).

Endereço: Prédio Histórico da UFPR situado na Praça Santos Andrade, 50, andar térreo Curitiba-Paraná.

O que significa assentimento?

Assentimento significa que você, menor de idade, concorda em fazer parte de uma pesquisa. Você terá seus direitos respeitados e receberá todas as informações sobre o estudo, por mais simples que possam parecer.

Pode ser que este documento denominado TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO contenha palavras que você não entenda. Por favor, peça ao responsável pela pesquisa ou à equipe do estudo para explicar qualquer palavra ou informação que você não entenda claramente.

Informação ao participante

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa, com o objetivo é investigar a trajetória educacional pregressa e atual de estudantes com indicativos de altas habilidades/superdotação (AH/SD) na universidade.

Esta pesquisa é importante porque possibilitará avanços no reconhecimento das necessidades educacionais dos estudantes universitários com altas habilidades/superdotação.

Os benefícios da pesquisa são: (1) apresentar a trajetória escolar e as principais necessidades educacionais dos (as) estudantes com indicativos ou identificados com AH/SD matriculados na universidade; (2) contribuir para a identificação das características e do perfil de aprendizagem dos estudantes universitários com altas habilidades/superdotação e (3) fomentar práticas afirmativas e inclusivas nas universidades.

O estudo será desenvolvido a partir do preenchimento de questões do Inventário Pedagógico para Altas Habilidades/Superdotação (IPAHSD). O inventário, se dá por meio de uma entrevista, que será gravada (a partir do seu consentimento) e de respostas escritas em questões objetivas e descritivas. No IPAHSD não há questões certas ou erradas, apenas contamos com sua espontaneidade nas respostas. O material obtido será utilizado unicamente para essa pesquisa, o conteúdo será arquivado em lugar seguro num prazo de cinco anos e destruído após o término desse período. A divulgação dos resultados da pesquisa em relatório ou publicação será feita na forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.

Que devo fazer se eu concordar voluntariamente em participar da pesquisa?

Caso você aceite participar, será necessário comparecer no Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE) / Núcleo de Estudos e Pesquisas de Altas Habilidades/Superdotação (NEPAHS) situado no Prédio Histórico da UFPR na Praça Santos Andrade, nº 50, andar térreo, Curitiba-

Paraná para responder questões contidas no Inventário Pedagógico para Altas Habilidades/Superdotação (IPAHSD). Sua participação será numa única data a ser indicada por você, no período da manhã ou da tarde, conforme sua disponibilidade e terá duração de aproximadamente 50 minutos. Se houver qualquer problema ou dúvida durante a aplicação poderá se manifestar e pedir ajuda. A pesquisadora estará disponível em qualquer situação que necessite de intervenção.

A sua participação é voluntária. Caso você opte por não participar não terá nenhum prejuízo na continuidade dos seus estudos.

Contato para dúvidas

Se você ou os responsáveis por você tiverem dúvidas com relação ao estudo ou aos riscos relacionados a ele, você deve contatar a pesquisadora principal Laura Ceretta Moreira ou Eliane Regina Titon membro de sua equipe, pelo telefone (41) 3310-2659/(41)3310-2698 ou no Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE) localizado na Praça Santos Andrade, nº 50 – Centro – Curitiba, PR.

Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259.

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

Eu li e discuti com a pesquisadora responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu receberei uma cópia assinada e datada deste documento.

Curitiba , ____ de _____ de 2018.

Assinatura do Adolescente

Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TALE